http://www.humanityspace.net
http://www.humanityspace.ru
http://www.гуманитарноепространство.рф





Volume 10, No 3 Том 10, № 3 2021

ISSN 2226-0773



HUMANITY SPACE
INTERNATIONAL ALMANAC

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО
МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ



Volume 10, No 3
Том 10, № 3

ISSN 2226-0773

HUMANITY SPACE
INTERNATIONAL ALMANAC

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО
МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ

Volume 10, No 3
Том 10, № 3

2021

Гуманитарное пространство. ***Международный альманах*** **ТОМ 10, № 3, 2021**

Humanity space. ***International almanac*** **VOLUME 10, No 3, 2021**

Главный редактор / Chief Editor: **М.А. Лазарев / M.A. Lazarev**
Дизайн обложки / Cover Design: **М.А. Лазарев / M.A. Lazarev**
E-mail: **humanityspace@gmail.com**
Зам. главного редактора / Deputy Chief Editor: **А.А. Ласкин / A.A. Laskin**
E-mail: **al.laskin@yandex.ru**
Научные редакторы / Scientific Editors: **В.П. Подвойский / V.P. Podvoysky**
E-mail: **9036167488@mail.ru**
О.В. Стукалова / O.V. Stukalova
E-mail: **stukalova@obrazfund.ru**

Веб-сайт / Website: **http://www.humanityspace.net**
http://www.humanityspace.ru
http://www.гуманитарноепространство.рф

Издательство / Publishers:
Международная академия образования / International Academy of Education
121433, Россия, г. Москва, ул. Большая Филёвская, 28, корп. 2
Bolshaya Filevskaya, str., 28, building 2, Moscow 121433 Russia

Напечатано / Printed by:
ООО «АЕГ Груп» / A.E.G Group
125009, г. Москва, Тверская улица, 27, строение 1, подъезд 2
Tverskaya str., 27, building 1, approach 2, Moscow 125009 Russia

Дата выпуска / Date of issue: **01.04.2021**
Реестр / Register: **ISSN 2226-0773**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
EDITORIAL BOARD

Темиров Таймураз Владимирович / Temirov Taymuraz Vladimirovich
доктор психологических наук, профессор / Dr.of Psychological Sciences, Professor
Российский государственный социальный университет / Russian State Social University
Табачникова Ольга Марковна / Tabachnikova Olga Markovna
(Великобритания: Престон / United Kingdom: Preston)
доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, доцент / Doctor of Philosophy (in Franco-Russian Studies and in Mathematics), assistant professor
Университет Центрального Ланкашира / University of Central Lancashire
Щербакова Анна Иосифовна / Shcherbakov Anna Iosifovna
доктор педагогических наук, доктор культорологии, профессор / Dr. of Pedagogical Sciences, PhD of Culturological Sciences, Professor
Московский государственный институт имени А.Г. Шнитке / Moscow State Institute of Music named A.G. Schnittke
действующей член Международной академии наук педагогического образования / member of the International Academy of Science Teacher Education

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 239-252

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-239-252

О вокально-оперной студии Центрального Дома Учёных Российской академии наук. Часть I: Страницы истории

Л.Л. Алексеева

Высшая школа народных искусств (Академия)
191186, г. Санкт-Петербург, набережная канала Грибоедова, д. 2, литера А
Higher School of Folk Arts (Academy)
Griboedov Canal emb., 2, Lit. A, St. Petersburg 191186 Russia
e-mail: klara63@list.ru, larissaalekseeva63@gmail.com

Ключевые слова: Центральный Дом Учёных Российской академии наук, студия, оперное искусство, вокально-исполнительское мастерство, учёные, творческий коллектив.
Key words: Central House of Scientists of the Russian Academy of Sciences, studio, opera, vocal and performing arts, scientists, creative team.

Резюме: Предлагаемая статья раскрывает историю возникновения и некоторые аспекты дальнейшего существования вокально-оперной студии Центрального Дома Учёных Российской академии наук. Автор подчеркивает самобытность творческого коллектива; представляет художественных руководителей студии в разные годы - С.Я. Лемешев, П.Г. Лисициан, И.И. Петров (Краузе), Е.В. Образцова, З.Л. Соткилава, Л.А. Курдюмова; показывает сложившиеся традиции и приоритеты деятельности студии (привнесение в культурную жизнь общества вечных ценностей искусства; сохранение и продвижение традиций русской вокальной школы; служение музыке и преданность вокальному искусству; просвещение слушателей как распространение знаний о музыкальной и вокальной культуре; эстетическая ценность и художественная содержательность концертных программ и др.).

Abstract: The proposed article reveals the history and some aspects of the further existence of the vocal and opera studio of the Central House of Scientists of the Russian Academy of Sciences. The author highlights the identity of the creative team; represents the artistic directors of the studio in different years - S.Y. Lemeshev, P.G. Lisician, I.I. Petrov (Krause), E.V. Obraztsova, S.L. Sotkilava, L.A. Kurdyumova; demonstrates the established traditions and priorities of the studio (bringing the eternal values of art into the cultural life of society; preserving and promoting the traditions of the Russian vocal school; service to music and devotion to vocal art; educating listeners how to spread the knowledge about music and vocal culture; aesthetic value and artistic content of concert programs, etc.).

[Alekseeva L.L. About the vocal and opera studio of the Central House of Scientists of the Russian Academy of Sciences. Part I: History Pages**]**

Л.Л. Алексеева / L.L. Alekseeva

В пример себе певцов весенних ставим:
Какой восторг - так говорить уметь!
Как мы живём, так мы поём и славим,
И так живём, что нам нельзя не петь!
Афанасий Фет

Вокально-оперная студия Центрального Дома Учёных Российской академии наук - явление уникальное, и прежде всего, потому, что объединяет не просто исполнителей, любителей и почитателей музыки, а учёных самых разных специальностей, не представляющих своей профессиональной научной жизни без высокого оперного искусства. Этот творческий коллектив Дома Учёных города Москвы имеет свою замечательную во всех отношениях историю, традиционные ценности, сложившиеся в течение более чем восьми десятилетий работы студии, а также и приоритеты деятельности, во многом обусловленные общественным и культурно-историческим развитием нашей страны.

История студии в целом неотделима от истории создания специальных учреждений (Домов) для соответствующего обеспечения качества жизни и плодотворной деятельности учёных после 1917 года (см., к примеру: Архивы Санкт-Петербурга: Приказы и распоряжения комиссии по улучшению быта ученых; Атаянц, 2012; Соболев, 2012 и 2017; Шкаровский, 2009). Так, в Декрете Совета Народных Комиссаров от 23 декабря 1919 года «Об улучшении положения научных специалистов» в первую очередь речь шла об «усиленном довольствии», организации необходимых условий для научной работы, освобождении от трудовой, воинской и прочих повинностей (Организация науки в первые годы Советской власти).

В дальнейших документах и материалах, а затем при создании Домов учёных, говорится и о «помощи голодающим», распределении продовольствия, топлива, предметов первой необходимости, одежды и обуви, организации отдыха, в том числе для членов семей, единовременных пособиях, праве пользования дополнительной жилой площадью, заготовке дров и т.д. (Архивы Санкт-Петербурга). Напомним, что по

инициативе Максима Горького в начале 1920-х годов был создан Дом учёных в Петрограде, в настоящее время носит имя писателя (Дом учёных имени М. Горького РАН); также в начале второго десятилетия прошлого века, в октябре 1922 года открывается Дом учёных в Москве (Шкаровский, 2009).

Вместе с тем, по мере постепенного улучшения материального положения научных специалистов не только увеличивалось число научных деятелей, получающих «академический паёк», обеденные талоны и др., равно как и «академические пособия» для вдов и детей профессоров и учёных, но расширялись и функции Домов учёных, организовывались лекции, начали свою работу художественные секции (Архивы Санкт-Петербурга: Списки и программы лекций профессоров и ученых; Протоколы заседаний художественной секции и другие протоколы и др.). Можно говорить и о том, что наряду с разными видами поддержки постепенно шел процесс целенаправленной организации содержательного культурного досуга учёных и активного приобщения деятелей науки к участию в культурной жизни общества.

Подчеркнем и то, что именно 1920-е годы при всех общеизвестных сложностях и противоречиях того периода дали начало многим, действительно новым, кардинальным изменениям в культуре, всеобщем просвещении и образовании. Эти перемены продолжились и позднее, в период 1930-х годов (Алексеева). Отметим, бесспорные результаты свершившейся культурной революции, однозначно признаваемые как пропонентами, так и оппонентами, по большому счёту стимулировали интенсивное приобщение к художественной культуре в последующие годы, и не только среди научных специалистов. Известная советская певица, солистка Всесоюзного радио, Народная артистка РСФСР Надежда Аполлинарьевна Казанцева вспоминала позднее:

«В те далёкие 30-е годы, когда я только начинала делать первые шаги в искусстве, люди в массе своей были значительно менее образованны, чем сегодня; имели значительно меньшее представление о том, что такое культура. Но какое же существовало невероятное стремление приобщиться к ней, к

самым сложным её формам! Как уважали тех, кто нёс народу эту культуру, как верили им!» (Казанцева).

Наверное, именно это всеобщее «невероятное стремление» и возможность «нести культуру в массы», а также имеющий место быть значительный подъем общей музыкальной культуры в стране в период 1930-х годов и нацеленность на это в предшествующее десятилетие, продолжение активной творческой деятельности таких известных композиторов, как Р.М. Глиэр и Н.Я. Мясковский, С.С. Прокофьев и Д.Д. Шостакович, А.И. Хачатурян и Д.Б. Кабалевский, А.Ф. Гедике и В.Я. Шебалин, выдвижение группы молодых советских композиторов, включая Т.Н. Хренникова, В.И. Мурадели, Г.В. Свиридова и многих других, предопределили открытие музыкального кружка в Доме учёных Москвы.

По материалам Антонины Валерьевны Семичастной, солистки вокально-оперной студии Центрального Дома учёных Российской академии наук, Заслуженного работника культуры РСФСР, кандидата технических наук, музыкальный кружок начал свою работу в октябре 1936 года. (см. раздел «Благодарности» по окончании статьи). Смеем утверждать, что появлению кружка в изрядной степени способствовало и широкое развитие массовой музыкальной самодеятельности наряду с безусловной одарённостью многих отечественных учёных. Речь идет об одарённости, проявляющей себя не только в разных областях науки и техники, но и в музыкальной деятельности, а точнее, в вокальной.

При всём этом совершенно очевидна исключительная, особая роль в появлении музыкального кружка Марии Фёдоровны Андреевой, актрисы, общественного и политического деятеля, директора Дома учёных Москвы в период 1931 - 1948 гг. (Андреева). По воспоминаниям Антонины Валерьевны Семичастной, именно Мария Фёдоровна Андреева принимала активное, непосредственное участие в отборе учёных-певцов и приёме таковых в члены кружка, тщательном выборе исполнительского репертуара и продуманном составлении концертных программ. Уже тогда такие концерты проводились систематически, один раз в месяц,

возможно, исключая летний период.

В те далекие годы формировались основы репертуарной политики, где исполнению классических русских и зарубежных опер, ораторий, причем в сопровождении симфонического оркестра Дома учёных, отводилось главенствующее место. Известно, что именно тогда на Большой сцене в концертном варианте были успешно поставлены такие оперы, как «Орфей и Эвридика» К.В. Глюка, «Мельник, колдун, обманщик и сват» Е.И. Фомина, «Оле из Нордланда» М.М. Ипполитова-Иванова, а при участии хора и также в сопровождении симфонического оркестра Дома учёных - оратория «Времена года» Й. Гайдна (по материалам А.В. Семичастной).

В период Великой Отечественной войны деятельность Дома учёных, включая работу многочисленных научных секций, групп, кружков не прекращалась (Шкаровский, 2009: 5), и проходила, как и по всей нашей стране, под лозунгом «Всё для фронта! Всё для победы!» И в настоящее время директор Центрального Дома учёных Российской академии наук Виктор Степанович Шкаровский, а также сотрудники учреждения и члены различных творческих коллективов, секций, бережно хранят память обо всех участниках прошедшей войны 1941 - 1945 гг., чтут и помнят победителей и ветеранов, регулярно проводят торжественные мероприятия, концерты, посвящённые Дню Победы (Центральный Дом учёных Российской академии наук).

О музыкальном кружке в период 1940-х и 1950-х годов упоминается в связи с исполнением сочинений разных композиторов, включая арии, дуэты и сцены из опер, а также «Реквиема» В.А. Моцарта в сопровождении Малого симфонического оркестра Дома учёных. Антонина Валерьевна пишет о дирижёре этого оркестра - Кнорре, и скорее всего, это был Анатолий Евгеньевич Кнорре, замечательный педагог, скрипач и дирижер (Каталог советских пластинок: Кнорре Анатолий). Большим симфоническим оркестром Дома учёных Москвы, с которым также выступали участники музыкального кружка в те годы и позднее, в течение двадцати лет (1953-1973 гг.) руководил Леонид Павлович Пятигорский, заслуженный артист РСФСР (Каталог советских пластинок:

Пятигорский Леонид).

Именно с Большим симфоническим оркестром под управлением Л.П. Пятигорского членами музыкального кружка было впервые исполнено трио «Природа и любовь» П.И. Чайковского в обработке дирижёра оркестра. В числе исполнителей-вокалистов Антониной Валерьевной названы И. Бочвар, В. Петрова и В. Коваленко; интересен и тот факт, что это произведение затем исполнялось и на сцене Колонного зала Дома Союзов, одного из самых знаменитых залов Москвы, а также в государственном мемориальном музыкальном музее-заповеднике П.И. Чайковского в Клину и др. В числе концертмейстеров тех лет - известные для профессиональных музыкантов Маргарита Алексеевна Бружес и Ирина Александровна Россолимо.

В 1950-х - 1960-х годах деятельность музыкального кружка (по тем же материалам А.В. Семичастной) связана с такими достаточно известными педагогическими деятелями, как Мария Григорьевна Гарденина-Лобода, руководитель творческого коллектива учёных-певцов, и Владимир Иванович Лобода, участник Великой Отечественной войны, награжденный медалью «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», преподаватель латыни Московского государственного педагогического института иностранных языков имени Мориса Тореза (в настоящее время - Московский государственный лингвистический университет).

В те годы расширяется тематика, обогащается программное содержание проводимых концертов, поскольку в них, наряду с отечественной и зарубежной классикой, звучат произведения современных композиторов, песни разных народов мира, а также редко исполняемые вокальные сочинения, либо ранее не исполнявшиеся произведения для голоса. Известно о концертах, посвященных творчеству Д. Скарлатти и/или А. Скарлатти, К. Монтеверди, Дж. Перголези, Дж. Россини и др. Причем, в продолжение просветительских идей 1920-х - 1930-х годов проводимые регулярно концерты музыкального кружка в третьей четверти прошлого века были направлены на распространение знаний о музыке и ее истории, популяризацию певческих традиций

отечественной и зарубежной музыкальной культуры, приобщение слушателей к ценностям русской вокальной школы, формирование художественного вкуса и расширение музыкального кругозора публики, знакомство её с наиболее интересными фактами биографии и различными гранями творчества композиторов различных эпох.

К этому же времени программы проводимых концертов расширяются за счёт специального приглашения широко известных исполнителей, не являющихся членами музыкального кружка Дома учёных. Это были певцы, пианисты, солисты-инструменталисты (скрипачи, виолончелисты и т.д.), а также камерные инструментальные ансамбли. По воспоминаниям А.В. Семичастной, в числе приглашённых исполнителей в концертах принимали участие такие выдающиеся оперные певцы, как Народная артистка СССР Надежда Андреевна Обухова и Народный артист СССР Иван Иванович Петров (Краузе); арфистка, композитор и педагог, Народная артистка СССР Ксения Александровна Эрдели; арфистка и педагог, Народная артистка России Ольга Георгиевна Эрдели.

Пристальное внимание на занятиях музыкального кружка уделялось художественному, исполнительскому мастерству певцов. И в этом деле, как известно, существенным является вклад концертмейстеров, что позволяло поющим учёным успешно осваивать новый классический и современный репертуар, значительно расширять тематику концертных программ. Антонина Валерьевна упоминает о таком талантливом и доброжелательном концертмейстере тех лет, как Дмитрий Николаевич Бер-Глинка. Известно, что Дмитрий Николаевич был участником Великой Отечественной войны 1941 - 1945 гг., имел награды («За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», Орден Красной Звезды) (Д.Н. Бер-Глинка).

В ряду активных членов музыкального кружка тех лет А.В. Семичастной названы: профессор Сергей Кузьмич Лесной, исполнявший в том числе и ведущую партию в опере «Алеко» С.В. Рахманинова; Виктор Иванович Борковский, академик Российской академии наук, выдающийся отечественный языковед, известный специалист в области русского языка и

исполнитель басовых партий; Леонид Борисович Дмитриев, профессор, доктор искусствоведения, автор многочисленных трудов по теории и истории отечественного и зарубежного вокального искусства, методике обучения пению, а также по фонетике, фониатрии и гигиене голоса певца и мн. др.

1970-е годы для музыкального кружка знаменательны двумя важными событиями. Во-первых, это переименование в связи с решением Художественного совета Дома учёных, сначала в музыкально-вокальный коллектив (1970 год), а позднее - в вокально-оперную студию. Последнее название сохраняется и сегодня, что подчеркивает специфику всей работы студии - исполнение арий, дуэтов и сцен из опер отечественных и зарубежных композиторов. И вторым крайне значимым событием для Дома учёных и всех поющих в нем учёных стало приглашение Народного артиста СССР Сергея Яковлевича Лемешева в качестве художественного руководителя студии. Это дало начало особой традиции, бережно поддерживаемой и в настоящее время.

По словам Антонины Валерьевны, Сергей Яковлевич помогал учёным-певцам, участникам концертов понять содержание произведений, учил «думать, о чём поёшь», особое внимание уделял выразительному слову и дикции, исполнительскому мастерству; говорил о том, что «певец - это художник, рисующий картину…», и каждая встреча с ним для всего коллектива студии была праздником. Также, как и ранее, в концертах принимали участие солисты-инструменталисты и инструментальные ансамбли из Государственного музыкально-педагогического института (в те годы) имени Гнесиных; нередко романсы и песни русских и зарубежных композиторов исполнялись солистами в сопровождении инструментального трио или инструментального ансамбля.

С 1973 года художественным руководителем творческого коллектива стал Народный артист СССР, Заслуженный артист Армянской ССР Павел Герасимович Лисициан. Его отзывчивость и чуткость, опыт и талант, знания и педагогический такт способствовали повышению культуры исполнения и художественного мастерства солистов. Именно тогда силами коллектива и при участии симфонического

оркестра Дома учёных в концертном варианте была поставлена опера «Снегурочка» Н.А. Римского-Корсакова; исполнены дуэты из опер «Свадьба Фигаро» В.А. Моцарта и «Заза» Р. Леонкавалло, «Ромео и Джульетта», «Пиковая дама» и «Черевички» П.И. Чайковского, «Дон Паскуале» Г. Доницетти; прозвучали для слушателей сцены из опер «Евгений Онегин» П.И. Чайковского, «Запорожец за Дунаем» С.С. Гулака-Артемовского, «Семья Тараса» Д.Б. Кабалевского, «Укрощение строптивой» В.Я. Шебалина.

Непрерывному совершенствованию вокального мастерства певцов студии помогали замечательные концертмейстеры. Скажем о Майе Владимировне Водовозовой, концертмейстере Всесоюзного радио и Центрального телевидения, работавшей с солистами вокально-оперной студии Дома учёных с 1969 по 1998 гг., буквально до последних дней своей жизни. С непосредственным участием и благодаря концертмейстерскому искусству Майи Владимировны солистами студии были исполнены в концертном варианте оперы «Иоланта» П.И. Чайковского, «Моцарт и Сальери» Н.А. Римского-Корсакова, а также сцены из оперы «Борис Годунов» М.П. Мусоргского и др. О высочайшем профессионализме, творческом обаянии и жизнерадостности, тонкости, оптимизме Майи Владимировны и сейчас помнят в вокально-оперной студии, равно как и Доме учёных.

В период с 1974 по 2003 гг. художественным руководителем творческого коллектива был Народный артист СССР, педагог и публицист, солист Государственного академического Большого театра Союза ССР Иван Иванович Петров (Краузе). Его многолетнее, глубоко заинтересованное участие в совершенствовании вокального и сценического мастерства певцов, оттачивание оперного и камерного репертуара каждого из солистов, отзывчивость и дружелюбность способствовали росту профессионализма исполнителей, значительному расширению вокального репертуара. В концертах звучала музыка разных исторических эпох (XVI - XX вв.), стилей (барокко, классицизм, романтизм, импрессионизм и др.) и стран (Россия, Австрия и Германия, Италия и Франция, Венгрия и Польша, Чехия и др.).

При активном участии Ивана Ивановича наряду с упомянутыми выше операми в концертном варианте была поставлена и опера «Алеко» С.В. Рахманинова.

В то время проводились также тематические концерты (к примеру, «По странам и континентам»), давались сольные концерты участников студии, организовывались концерты, посвященные праздникам и памятным дням нашей страны, различным торжественным мероприятиям Дома учёных, юбилейным датам выдающихся русских и зарубежных композиторов (И.С. Бах, Л. ван Бетховен, Р. Шуман и Ф. Шуберт, М.И. Глинка, А.С. Даргомыжский, А.П. Бородин и др.). Звучала в концертах и оперетта, любимый жанр М.В. Водовозовой. Подчеркнём тот факт, что согласно Постановлению Президиума Московского городского Совета Профсоюзов (Протокол №21 от 29 апреля 1983 г.) коллективу присвоено звание «Народный самодеятельный коллектив вокально-оперной студии Дома учёных АН СССР».

Благодаря художественному руководству, высокому мастерству и профессиональному исполнению солисты студии выступали в самых разных залах Москвы, включая Колонный Зал Дома Союзов, Концертный зал имени П.И. Чайковского, Малый зал Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского, а также исполняли арии и дуэты, романсы русских и зарубежных композиторов в Центральном Доме работников искусств, Дворцах культуры научно-исследовательских институтов и различных предприятий, музеях Москвы (Музей-усадьба Ф.И. Шаляпина, Государственный музей Л.Н. Толстого, Музей-квартира А.Б. Гольденвейзера и др.) и Московской области (г. Чехов, с. Мелихово и др.).

Так сложилось, что Народная артистка СССР, Народная артистка Республики Северная Осетия-Алания, солистка Государственного академического Большого театра России, педагог и профессор Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского Елена Васильевна Образцова руководила вокально-оперной студией в разное время, в 2006 - 2009 гг. и 2012 - 2014 гг. А в период 2009-2011 гг. художественным руководителем студии был Народный

артист СССР, Народный артист Грузинской ССР, педагог и профессор Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского Зураб Лаврентьевич Соткилава. Мастер-классы, проводимые Еленой Васильевной и Зурабом Лаврентьевичем, необычайно вдохновляли, окрыляли всех солистов и способствовали дальнейшему росту их вокально-исполнительского искусства. При том, что в течение всего времени существования творческий коллектив постоянно обновлялся, усилиями художественных руководителей, концертмейстеров сохранялись приоритетные направления деятельности, в том числе и популяризация классического вокального наследия.

С декабря 2017 года художественным руководителем вокально-оперной студии стала Лариса Алексеевна Курдюмова, Народная артистка России, солистка Московского академического Музыкального театра имени К.С. Станиславского и В.И. Немировича-Данченко, «Королева русского романса», оперная, концертная и эстрадная певица, «актриса, которая поет» (по словам С.С. Говорухина), и первая ученица Елены Васильевны Образцовой. Продолжая отечественные традиции академического вокального искусства, Лариса Алексеевна с присущим педагогическим даром и тактом великодушно делится с солистами студии своим богатым артистическим опытом, виртуозностью прекрасного пения и обширными знаниями, мудро раскрывая при этом и основы творческой школы вокального мастерства Елены Васильевны Образцовой (Курдюмова, 2011 и 2017).

В следующем 2021 году вокально-оперной студии Центрального Дома Учёных Российской академии наук исполняется 85 лет со дня основания. Это знаменательное событие творческий поющий коллектив во главе с художественным руководителем Ларисой Алексеевной Курдюмовой встречает с глубоким уважением и признательностью к исторически сложившимся традициям и приоритетам деятельности студии: привнесение в культурную жизнь общества вечных ценностей искусства; сохранение и продвижение традиций русской вокальной школы; служение музыке и преданность вокальному искусству; просвещение

слушателей как распространение знаний о музыкальной и вокальной культуре; системность в организации работы студии и регулярное проведение концертов; неустанное повышение вокально-исполнительского мастерства; эстетическая ценность и художественная содержательность концертных программ.

История студии, конечно же, не ограничивается только лишь изложенным выше. Еще не сказано о многих известных и неизвестных участниках, учёных-певцах и концертмейстерах студии, которые в течение не одного десятилетия занимались и готовились к выступлениям на сценах концертных залов, обдумывали, обсуждали репертуар, тематику концертов, и тем самым вносили свой вклад в историю становления и развития этого уникального творческого коллектива. Уважая, поддерживая и сохраняя традиции, уверенно глядя в будущее, стоит высказать слова искренней благодарности всем - директорам и сотрудникам, художественным руководителям, организаторам концертов и певцам, концертмейстерам, - имеющим непосредственное отношение к появлению, дальнейшему существованию, современной плодотворной жизни и насыщенной культурно-просветительской деятельности вокально-оперной студии Центрального Дома Учёных Российской академии наук.

Благодарности. Автор выражает глубокую благодарность за предоставленные материалы о вокально-оперной студии Центрального Дома учёных Российской академии наук за 1936 - 2011 гг. солистке вокально-оперной студии ЦДУ РАН, Заслуженному работнику культуры РСФСР, кандидату технических наук Антонине Валерьевне Семичастной и Отличнику Аэрофлота, Почётному работнику транспорта Российской Федерации, Заслуженному работнику культуры Российской Федерации Владимиру Петровичу Гребняку.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеева Л.Л. 2019. Правовое обеспечение новой образовательной политики. Российское законотворчество 1920-х годов: монография. Под ред. докт. юрид. наук, проф. С.А. Боголюбова, докт. юрид. наук, проф. Д.А. Пашенцева и канд. экон. наук, доц. В.А. Селезнева. М.: Юрлит-информ. 456:170-189.

Андреева М.Ф. 1961. Переписка. Воспоминания. Статьи. Документы: Луначарская-Розенель Н.А. Женщина большой судьбы. 1-е изд. М.

Искусство. 720 с.

Архивы Санкт-Петербурга: информационные ресурсы: ЦГА СПб. [Электронный ресурс]. - URL: https://spbarchives.ru/infres/-/archive/cga/R-2995/1 [23.06.2020].

Архивы Санкт-Петербурга: информационные ресурсы: ЦГА СПб. Фонд Р-2995. Опись 1. Дело 2. Приказы и распоряжения комиссии по улучшению быта ученых. [Электронный ресурс]. - URL: https://spbarchives.ru/infres/-/archive/cga/R-2995/1/2 [23.06.2020].

Архивы Санкт-Петербурга: информационные ресурсы: ЦГА СПб. Фонд Р-2995. Опись 1. Дело 13. Протоколы заседаний художественной секции и другие протоколы. [Электронный ресурс]. - URL: https://spbarchives.ru/infres/-/archive/cga/R-2995/1/13 [23.06.2020].

Архивы Санкт-Петербурга: информационные ресурсы: ЦГА СПб. Фонд Р-2995. Опись 1. Дело 157. Списки и программы лекций профессоров и ученых. [Электронный ресурс]. - URL: https://spbarchives.ru/infres/-/archive/cga/R-2995/1/157 [23.06.2020].

Атаянц М.Ю. 2012. Деятельность Центральной Комиссии по улучшению быта ученых (1921-1925). - Государственная служба. Издательство: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 5 (79): 89-91.

Бер-Глинка Д.Н. [Электронный ресурс]. - URL: https://bogatov.info/Genbase6?iz=1;p=dmitrii;n=ber;oc=3 [25.06.2020].

Дом учёных имени М. Горького Российской академии наук: официальный сайт. [Электронный ресурс]. - URL: http://дом-учёных.рф [18.06.2020].

Казанцева Н.А. 1991. С позиций четырех профессий… - Советская музыка. 7: 78.

Каталог советских пластинок: Кнорре Анатолий. [Электронный ресурс]. - URL: https://records.su/tag/%D0%9A%D0%BD%D0%BE%D1%80%D1%80%D0%B5_%D0%90%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D0%B9 [26.06.2020].

Каталог советских пластинок: Пятигорский Леонид. [Электронный ресурс]. - URL: https://records.su/tag/%D0%9F%D1%8F%D1%82%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D1%80%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%9B%D0%B5%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D0%B4 [26.06.2020].

Курдюмова Л.А. 2011. Голос души. М.: Зебра Е. 270 с.

Курдюмова Л.А. 2017. Творческая школа вокального мастерства Елены Образцовой: учебное пособие для вокалистов. Благотворительный фонд поддержки «Фонд Елены Образцовой». Изд. 2-е, доп. М.: [б. и.]. 151 с.

Организация науки в первые годы Советской власти (1917-1925). 1968. Сборник документов. [Предисл. М.С. Бастраковой, с. 3-18]. (Архив / АН СССР. Ин-т истории естествознания и техники. Ленингр. отд-ние). Л.: Наука. Ленинградское отделение. 419: 339-340.

Соболев В.С. 2012. Нести священное бремя прошедшего... Российская академия наук. Национальное культурное и научное наследие, 1880-

1930 гг.; Российская академия наук, Санкт-Петербургский филиал Института истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова. СПб.: Нестор-История. 377 с.

Соболев В.С. 2017. Советская власть и Академия наук в 1920-е годы. Культура и власть в СССР 1920-1950-е годы: материалы IX международной научной конференции, Санкт-Петербург, 24-26 октября 2016 г. Совет при Президенте Российской Федерации по развитию гражданского общества и права человека. М.: РОССПЭН: Ельцин центр. 741: 423-428.

Центральный Дом Учёных Российской академии наук (ЦДУ РАН): официальный сайт. [Электронный ресурс]. - URL: http://www.cdu-art.ru/ [28.06.2020].

Шкаровский В.С. 2009. Мой родной Дом учёных. [Электронный ресурс]. - URL: http://www.cdu-art.ru/dom_book1.php [18.06.2020].

Получена / Received: 10.07.2020
Принята / Accepted: 14.01.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 253-259

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-253-259

Формирование навыков здоровьесбережения учащихся-саксофонистов в учреждениях дополнительного образования детей

Е.О. Башмакова

Московский государственный институт культуры
141406, Московская обл., Химки, ул. Библиотечная, д. 7
State University of Culture
Bibliotechnaya, str., 7, Khimki, Moscow Region 141406 Russia
e-mail: info@mgik.org

Ключевые слова: здоровьесбережение, учащиеся-саксофонисты, навыки, дополнительное образование.
Key words: health preservation, saxophonist learners, skills, additional education.
Резюме: В статье раскрывается значимость формирования у учащегося-саксофониста основных исполнительных навыков, которое базируются на принципе здоровьесбережения. В качестве методологических основ рассматриваются исполнительские навыки, принцип здоровьесбережения и реализация их в процессе обучения.
Abstract: The article reveals the importance of the formation of basic executive skills in a student, based on the principle of health preservation. The basic performance skills, principles of health retention and their implementation in learning attributes are considered as methodological foundations.
[Bashmakova E.O. Formation of health-preserving skills for saxophonist students in institutions of additional education for children**]**

Необходимые и наиболее эффективные педагогические условия для обучения школьников игре на музыкальном инструменте создаются в условиях дополнительного образования. Дополнительное образование - это образование, получаемое плюс к основному общему или профессиональному через специализированные программы и услуги, которые реализуются в целях всестороннего удовлетворения потребностей граждан, общества в целом. Целью обучения игре на саксофоне является формирование у учащихся исполнительских навыков и общей музыкальной культуры. Чтобы успешно овладеть техникой игры на саксофоне, особенно на первоначальном этапе обучения, будущему музыканту необходимо постепенно формировать специальные навыки. Эти навыки игры на саксофоне включают в себя следующие элементы:

- общая постановка - удобный способ держания саксофона в руках, правильное положение корпуса, головы, рук, пальцев и ног;
- постановка исполнительского дыхания - способы произвольного управления дыханием и правила смены вдоха в процессе игры;
- постановка амбушюра - наиболее целесообразное расположение мундштука на губах, форма и характер действия амбушюра и нижней челюсти;
- артикуляционная постановка - положение языка, форма ротовой полости;
- аппликатурная постановка - расположение пальцев на инструменте, организация точных, скоординированных, устойчиво-рефлекторных, свободных и экономичных действий пальцевого аппарата;
- интонация.

Данные навыки олицетворяют фундамент исполнительского аппарата, исполнительской техники. При их формировании необходимо учитывать основные принципы здоровьесбережения, для того чтобы как на первоначальном этапе, так и при последующем исполнении у ученика не возникало проблем физиологического характера. Не случайно О.А. Блок отмечал относительно системы дополнительного музыкального образования: «Сегодня важно осуществлять культурно-просветительскую, эстетико-воспитательную, образовательную функции в русле здоровьесохранной педагогики» (Блок, 2012: 141), «осознавать необходимость формирования идеальной исполнительской модели конкретных музыкальных сочинений в детском сознании уже на начальном этапе обучения и воспитания. Ребенок, в лучшем случае, творит (слушает музыку /в продуктивном режиме/; воспроизводит музыкальные звуки; делает «первые шаги» в исполнительстве) так, как он представляет, а чаще - значительно хуже» (Блок, 2014: 132).

В качестве основополагающих принципов здоровьесберегающей педагогики можно выделить:

- создание образовательной среды, обеспечивающей снятие всех стрессообразующих факторов учебно-

воспитательного процесса;

- творческий характер образовательного процесса;
- обеспечение мотивации образовательной деятельности;
- построение учебно-воспитательного процесса в соответствии с закономерностями становления психических функций;
- принцип целостности при освоении нового материала;
- осознание ребенком успешности в музыкально-творческих видах деятельности;
- рациональная организация двигательной активности;
- обеспечение адекватного восстановления сил, смена видов деятельности;
- обеспечение прочного запоминания.

Помещение, в котором должен проводиться урок, необходимо хорошо проветрить. Оптимальная температура воздуха 16-20ºС, влажность 35-60%. Именно такой климат улучшает работоспособность музыканта-духовика. Заниматься нужно стоя, обязательно следить за осанкой, ведь саксофон достаточно тяжёлый инструмент. Он оказывает давление на мышцы и связочный аппарат. Если не соблюдать данные условия может возникнуть нарушение осанки, ухудшение дыхания. Во-избежании мышечного перенапряжения, нужно делать перерывы по 2-3 минуты. Для перераспределения мышечной нагрузки можно использовать технологическую новинку - трехточечный гайтан (ошейник), который исходя из своего названия, распределяет нагрузку между спиной и мышцами живота, благодаря чему вес инструмента практически не ощущается. Количество перерывов, во время занятия, а также объём занятий определяет педагог индивидуально для каждого начинающего саксофониста. Занятия могут быть минимизированы или временно приостановлены из-за плохого самочувствия, болезни или психологических проблем начинающего саксофониста.

Важно обращать внимание на деятельно-двигательную сторону исполнительства. «Чувствовать - мыслить - действовать

- мыслить - чувствовать - педагогическая формула, определяющая динамику, продуктивность и целостность музыкального обучения, воспитания» (Блок, 2012: 155).

Исполнительское дыхание музыканта-духовика - это основа красивой технически совершенной игры. Различают три вида дыхания:

1. Грудное дыхание (верхнереберное или ключичное), при котором активно действуют мышцы среднего участка грудной клетки, но диафрагма участвует недостаточно. Пользуясь этим видом дыхания, ученик зачастую напрягает дыхательную мускулатуру и быстро утомляется.

2. Диафрагмальное дыхание (нижнереберное, или брюшное), при котором активно действует диафрагма и при вдохе опускаются, но остаются относительно неподвижными мышцы средних и верхних участков грудной клетки, легкие при таком дыхании заполняются не до конца. Этим видом дыхания целесообразно пользоваться при исполнении коротких фраз, требующих частой смены дыхания.

3. Смешанное дыхание (грудо-брюшное), считается наиболее рациональным. При этом дыхании обеспечивается максимальное заполнение легких при вдохе и наибольшая продолжительность выдоха, благодаря комбинированному действию диафрагмы и мышц грудной клетки. Этот вид дыхания образуется в результате соединения двух вышеуказанных видов дыхания.

Используя опыт вокалистов, исполнители на духовых инструментах на практике применяют грудо-брюшной (смешанный), или диафрагмальный типы дыхания, отвечающие специфике исполнительства и характеру музыкальной фразы. Овладение навыком дыхания достигается систематической тренировкой, которая должна начинаться с первых уроков. Тренировка производится двумя способами: без инструмента и в процессе игры. Правильно организованная тренировка дыхания способна сохранению и укреплению здоровья начинающего духовика. Дыхательная гимнастика без инструмента ускоряет усвоение нужных навыков, совершенствует управление дыхательной мускулатурой,

укрепляет органы дыхания, усиливает кровообращение. Несомненно, такие упражнения являются вспомогательными для выработки правильного дыхания, но игнорировать их нельзя, так как они содействуют общей жизнедеятельности организма, укреплению здоровья начинающего музыканта.

Формирование амбушюра и развитие его техники является процессом длительным и сложным. При игре на саксофоне наиболее тонкие и сложные действия выполняют определенным образом сформированные и натренированные губы. Совокупность губных и лицевых мышц, участвующих в звукоизвлечении, и их характерное положение вокруг мундштука с тростью образуют особый физиологический комплекс - амбушюр (от франц. слова bouche - рот и emboucher - приставлять ко рту).

Первым условием постановки амбушюра является определение удобного положения мундштука с тростью во рту. Другое важное условие стандартной постановки амбушюра - нахождение центра положения мундштука. При формировании амбушюра необходим индивидуальный подход к каждому ученику, так как это зависит от анатомо-физиологического строения челюстей, зубов, формы и толщины губ, эластичности отдельных мышц лица саксофониста.

В условиях извлечения первых выдержанных звуков происходит индивидуализация постановки. В этот момент нередко начинают проявляться отклонения от стандартной (статической) постановки, которые следует осторожно устранять. Далее можно приступить к разучиванию коротких мелодических фраз в среднем регистре. По мере закрепления двигательных навыков амбушюра, появления в губах силы, выносливости можно усложнять тренировочные упражнения, переходить к освоению крайних регистров инструмента.

Для здоровьесбережения губных мышц от нарезания зубами нижней губы, необходимо использовать накладку на зубы. Накладка может быть изготовлена из пластика или тонкой бумаги в несколько слоев, которая надевается на нижнюю (центровую) часть челюсти, тем самым, снижается нагрузка на губные мышцы.

Большое значение для индивидуального приспособления

саксофониста к своему инструменту имеет выработка разнообразных постоянно взаимодействующих движений пальцев обеих рук, которые обеспечивают необходимый контакт с клапанно-рычажным механизмом саксофона. Беглость пальцев саксофониста - это способность быстро, четко играть, при этом синхронизировать движения с дыханием. На начальном этапе существует опасность развить зажатость кисти. Поэтому в индивидуальной

работе нужно стремиться избавляться от скованности, важно развивать рациональные движения, и одновременно избавляться от лишних движений и напряжений. Педагогу следует приучать школьника контролировать собственные ощущения, чтобы вовремя снимать мышечные зажимы.

Формирование игровых навыков пальцевого аппарата имеет общие закономерности.

1. На начальном этапе обучения двигательный навык формируется постепенно, от простого - к сложному, на основе повторяющегося цикла упражнений, то есть закрепления рефлекторного стереотипа движений.

2. Далее, при стабилизации двигательного навыка, движение пальцев приобретает вариативный характер: при изменении интонационных, динамических и тембровых условий игры, они могут выполнять действия различными аппликатурными комбинациями, и при возникновении посторонних внешних раздражителей пальцы действуют устойчиво без аппликатурных нарушений и срывов.

3. В зависимости от игровых ситуаций автоматические аппликатурные движения, могут выполняться неосознанно или осознанно.

4. Формирование двигательных навыков пальцев приобретается в работе над техническим материалом в медленном темпе, за счет многократных повторений, количество которых должно быть оптимальным и индивидуальным для каждого саксофониста.

5. При переходе от начальной стадии автоматизации движений к дальнейшему совершенствованию пальцевой беглости, закрепление двигательного навыка несколько замедляется, при этом рост исполнительской техники

происходит скачкообразно - с подъемами и задержками.

Развитие техники пальцев не может обойтись без приобретения такого важного двигательного навыка, как аппликатурная точность.

В основе аппликатурной точности лежит способность саксофониста применять рациональную, то есть наиболее удобную, экономную аппликатуру и увязывать ее с исполняемой музыкой.

Основные исполнительские навыки неразрывно связаны с принципом здоровьесбережения учащихся-саксофонистов. В связи с тем, что навык является действием, производимым субъектом автоматически, с помощью многократных упражнений, то необходимо данные упражнения выполнят точно согласно технологии, которая позволит предупредить нежелательные физиологические отклонения и обеспечить положительную динамику в освоении данного инструмента.

ЛИТЕРАТУРА

Блок (= Блох) О.А. 2012. Музыкально-психотерапевтические центры здоровья: проблемы, перспективы развития. - Вестник МГУКИ. 6 (50): 141-146.

Блок (= Блох) О.А. 2012. Педагогика музыкально-творческого развития детей. - Вестник МГУКИ. 5 (49): 155-158.

Блок (= Блох) О.А. 2014. Художественно-творческое развитие детей дошкольного возраста на музыкальных занятиях в культурно-досуговых центрах. - Вестник МГУКИ. 1 (57): 130-135.

Иванов В. Д. 1993. Основы индивидуальной техники саксофониста М.: Музыка. 25 с.

Ривчун А. 2001 Школа игры на саксофоне (редактор В.Д. Иванов). М.: Музыка. 222 с.

Шангутова М.А. 2009. Дополнительное музыкальное образование детей как условие для формирования эстетических ориентаций. - Молодой ученый. 2: 320-Шапошникова М.К. 1985. К проблеме становления отечественной школы игры на саксофоне. - Актуальные вопросы теории и практики исполнительства на духовых инструментах: Труды ГМПИ им. Гнесиных. 80: 22-37.

Получена / Received: 01.03.2020
Принята / Accepted: 10.03.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 260-267

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-260-267

Проект «Музыкальный калейдоскоп» в российской палитре фестивально-конкурсного движения: от общего к частному

П.Б. Беккерман[1], Т.Е. Беккерман[2]

[1]Северо-Осетинский государственный педагогический институт
362003, Республика Северная Осетия-Алания, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, д. 36
North Ossetian State University
Karl Marx str., Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz 362003 Russia
e-mail: pavelbek@mail.ru

[2]Институт культуры и искусств, Московский городской педагогический университет
129226, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1
Institute of Culture and Arts, Moscow City University
2nd Agricultural passage, 4, build. 1, Moscow 129226 Russia
e-mail: tatapa88@gmail.com

Ключевые слова: фестиваль, грант Министерства культуры РФ, филармония РСО-Алании, музыкально-образовательная программа, патриотическое воспитание, толерантность, уважение к народной культуре, межрегиональное культурное сотрудничество.
Key words: festival, a grant from the Ministry of Culture of the Russian Federation, Philharmonic Society of North Ossetia-Alania, musical educational program, patriotic education, tolerance, respect for folk culture, interregional cultural cooperation.
Резюме: Данная работа анализирует значение конкретного межрегионального фестиваля в общем российском культурном пространстве. Авторы рассматривают функции проекта «Музыкальный калейдоскоп» с образовательной и культурной точки зрения. В статье затрагиваются такие аспекты как патриотическое воспитание, просветительство и трансляция современного искусства молодёжи. Авторами подчеркивается важность воспитания интереса к классической музыке, а также необходимость сохранения народных и региональных традиций, особенностей.
Abstract: This work analyzes the significance of a particular interregional festival in the general Russian cultural space. The authors examine the functions of the project "Musical Kaleidoscope" from an educational and cultural point of view. The article touches upon such aspects as patriotic education, enlightenment and broadcasting of contemporary art for Youth. The authors emphasize the importance of fostering interest in classical music, as well as the need to preserve folk and regional traditions and characteristics.
[Bekkerman P.B.[1], Bekkerman T.E.[2] Creative development of children in piano lessons in the terms of additional education: actual problems and challenges**]**

В наши дни, несмотря на самые мрачные события, а также любого рода лишения или ограничения, невозможно

представить современную реальность без фестивалей и конкурсов. Они навсегда вошли в обиход, в общественное сознание и повседневный график любой сферы жизни. Культурная сфера всегда была особенной в силу сложившихся культурно-бытовых традиций нашей страны, поэтому в современной литературе и в трудах представителей научного сообщества, в любой период времени, мы встречаем множество работ о конкурсах и фестивалях в области культуры и искусства. Там говорится, как об их актуальности (Черномуров, 2018), роли и влиянии на развитие культуры и искусства в регионах (Вафина, 2020; Соболева, 2019), а также самих регионов (Горбик, 2019; Махмудова, 2019), так и о конкретных событиях в широкой перспективе.

В данной статье мы рассмотрим значимый российский фестиваль «Музыкальный калейдоскоп», проводимый на средства гранта Министерства культуры РФ, в общем контексте российского опыта подобных мероприятий, а далее обратимся к отличительным особенностям данного фестиваля, с точки зрения развития культуры и искусства, воспитания молодёжи и музыкального просветительства.

Итак, данный фестиваль ставил своей целью развитие и сохранение общего культурного и информационного пространства между народами Северного Кавказа. География проекта изначально представлялась еще более широкой, чем это требует межрегиональный статус, а именно планировались концерты и творческие мероприятия во Владикавказе, Ставрополе и даже в столице Республики Южная Осетия городе Цхинвал. Однако по определенным причинам задуманное в Цхинвале не реализовалось, но было перенесено на 2021 год, а на карту проекта был добавлен город Беслан.

Здесь следует отметить, что «Музыкальный калейдоскоп» представлен как «музыкально-образовательная программа Северо-Осетинской государственной филармонии», как это задумано и озвучено директором филармонии, заслуженным деятелем искусств РФ, председателем Северо-Осетинского отделения Союза композиторов России Ацамазом Владимировичем Макоевым. Именно эта идея и особенность фестиваля сделала возможным исполнение просветительской

миссии его участников.

По мнению учёных, фестиваль как форму можно относить к методам трансляции современного искусства (Воржевитина, 2019), чему полностью соответствует программа «Музыкального калейдоскопа» в Ставрополе. Открыла фестивальные мероприятия в городе творческая встреча. Обучающихся Ставропольского краевого колледжа искусств посетил блистательный композитор и пианист Ацамаз Макоев. Будущие музыканты услышали его произведения для фортепиано, а также переложения фрагментов крупных сочинений автора. Разумеется, исполнение предваряли интересные отступления об истории создания и исполнения произведений. Авторское прочтение пианиста А.В. Макоева предстало перед слушателями мастеровитым, современным и эмоциональным, а главное - отражающим веяния и ход развития, как всего музыкального искусства, так и мировой композиторской мысли, от русской и советской классики до музыки первой четверти XXI века.

Композитор также познакомил ребят с программой фестиваля в Ставрополе и рассказал более подробно об этом проекте и предшествующих ему фестивалях Министерства культуры РФ «Музыкальные сезоны» и «Провинциальная симфония». Также колледжу были переданы подаренные автором данной статьи издания проекта «На Барбашовом поле» (Беккерман, 2020б; Официальный сайт П. Беккерман). Проект был реализован при поддержке Северо-Осетинского отделения Союза композиторов России, Благотворительного фонда «Во благо жизни» (директор В.Е. Саратовская) и редакции международного альманаха «Гуманитарное пространство» (главный редактор М.А. Лазарев).

Главным действом программы в концертном зале Ставропольской государственной филармонии был камерный концерт солистов и коллективов Северо-Осетинской государственной филармонии. С воспитательной и просветительской точки зрения, важным номером камерного концерта стало выступление ансамбля скрипачей Владикавказского колледжа искусств им. В. Гергиева (Художественный руководитель - Заслуженный работник

культуры РСО-Алания Ирина Иванова). Этот коллектив подаёт пример юным музыкантам, достигая заметных высот исполнительского мастерства и тем самым показывая возможность и доступность творческого и личностного развития молодёжи.

На наш взгляд, фестиваль является замечательной площадкой для воспитания юных музыкантов (поднятия уровня их музыкальной культуры), что подтверждается и другими учеными (Новоселов, 2018; Ускова, 2018.). Примечательно, что всё выше сказанное происходит в различных контекстах, то есть фестиваль воспитывает и просвещает молодёжь, учит юных музыкантов слушать и понимать музыку, обучает коммуникативным навыкам, как во время их выступления на сцене, так и в момент посещения молодыми людьми тех или иных мероприятий. Таким образом, молодые музыканты ансамбля скрипачей и юные музыканты из зала обогащались и заряжались этой музыкально-фестивальной средой. Музыканты-зрители ощущали и примеряли на себя «ситуацию успеха» выше упомянутого ансамбля.

В подобной среде, как на занятиях искусством, так и при общении с искусством, в данном случае с музыкой разных стилей и направлений, реализуется рекреативная функция образования (Беккерман П.Б., Беккерман Т.Е, 2019: 19) Одним из результатов такой рекреации является своеобразный вызов ресурсов. Он запускает все позитивные творческие и созидательные процессы личности, благодаря чему происходит «обновление» (Беккерман П.Б., Беккерман Т.Е, 2019: 20) творческой личности и дальнейшая творческая самореализация. Молодые же музыканты в процессе сценической социализации обретают уверенность в себе и перенимают опыт старшего поколения музыкантов, вместе с которыми выходят на одну сцену.

В концерте, среди прочего, впервые на Ставропольской сцене прозвучала песня «На Барбашовом поле» (Беккерман, 2020а: 28-32; Официальный сайт П. Беккерман) в исполнении авторов данной статьи. В отличие от премьеры песни во Владикавказе, в рамках фестиваля «Музыкальные сезоны» (Издательского дома «Советская Сибирь»), где звучала

инструментальная фонограмма, в Ставрополе, ввиду камерности и более классической направленности концерта, песня была исполнена в акустическом варианте Павлом и Татьяной Беккерман (тв. псевдоним Татьяна Ветринская). У рояля - композитор песни, Автором стихов данного произведения является постоянный соавтор П. Беккермана, член Союза писателей Израиля и Москвы Евгений Аронович Минин. Сей факт подкрепляет даже международный статус данного фестиваля, также как и всех более ранних фестивалей, где было представлено выше названное произведение.

Прозвучало также другое произведение одного из авторов данной статьи - «Горянка» (Беккерман, Вязников 2018: 232), написанное на стихи Народного поэта Карачаево-Черкесской республики, заслуженного деятеля искусств РФ Азрета Алиевича Акбаева. Исполнение этой песни не только знак культурного сотрудничества между регионами нашей страны и тесных творческих союзов между авторами разных национальностей на площадке «Музыкального калейдоскопа». Здесь налицо выполнение важной миссии сохранения культурно-бытовых традиций и народных ценностей, характерных для всех республик Северного Кавказа, Такое становится возможным благодаря появлению произведений на русском языке о традициях и ценностях кавказских народов. Так выше упомянутые песни становятся доступными всему населению РФ, на форумах и фестивалях в любом субъекте РФ.

Отмена мероприятий в Цхинвале не остановила П. Беккермана от идеи проведения презентации проекта «На Барбашовом поле» там в любом формате. Немаловажной в этой ситуации была готовность и решимость Министерства культуры РЮО и лично министра Жанны Виссарионовны Зассеевой организовать встречи с молодёжью Южной Осетии, после передачи одноименного образовательного контента (Беккерман, 2020а) и мультимедийного издания в Цхинвал выше сказанное произошло. Это является подтверждением реализации просветительской функции фестиваля, что, по аналогии с примером из Республики Дагестан, может считаться опытом музыкального просветительства (Абдулаева, 2019), но уже межрегионального или даже международного.

Ранее упомянутый концерт в Беслане стал олицетворением многогранности фестиваля «Музыкальный калейдоскоп». Там звучали все жанры и направления классической музыки: от романса до симфонических и хоровых полотен. По праву ярко и аутентично было представлено наследие народного творчества, а также современная народная музыка на осетинском языке. Вообще на всех площадках фестиваля была слышна классическая музыка, интерес к которой необходимо развивать у современной молодёжи, нередко оторванной от истоков классического искусства.

В немалой степени был активизирован ресурс патриотического воспитания, что, по мнению исследователей, является одним из предназначений музыкального фестиваля (Вафина, Каюмова, 2020). Ведь презентация проекта, посвящённого подвигу Героя Советского Союза П.П. Барбашова (Беккерман, 2020а: 29), в год 75-летия Великой Победы, закономерно заняла свое достойное место в программе «Музыкального калейдоскопа», что было освещено прессой (Беккерман, 2021).

В заключении отметим, что реализация подобного рода фестивалей является необходимым и действенным ресурсом культурно-образовательного пространства, многие механизмы которого еще не полностью задействуются. Надеемся, что опыт проекта «Музыкальный калейдоскоп» будет в полной мере способствовать достижению всех заявленных целей в более широкой перспективе. Мы считаем, что многие свершения фестиваля, подробно описанные выше, заслуживают дальнейшего внимания и продолжения, в целях поддержки культуры и искусства, воспитания уважения к народной культуре и толерантного отношения к народам нашей многонациональной страны, патриотического и ценностного воспитания, а также творческого и эстетического развития, в первую очередь, молодого поколения.

ЛИТЕРАТУРА

Абдулаева М.Ш. 2019. Фестиваль академической музыки в Дагестане: региональный опыт музыкального просветительства. С. 10-13. - В сб.: Диалоги о культуре и искусстве. материалы VIII Всероссийской

научно-практической конференции, с международным участием (Пермь, 18–20 окт. 2018 г.). В 2 ч.: Ч. 2. Отв. ред. Е. В. Баталина-Корнева; ред. кол.: А. А. Лисенкова, М. М. Чудинова; Н. В.Злобина; Перм. гос. ин-т культуры. Пермь. 412 с.

Беккерман П.Б. 2020а. Образовательный контент «На Барбашовом поле». Цикл тематических занятий социальной и патриотической направленности по авторскому песенному материалу: учебно-методическое пособие. М.: Павел Беккерман Продюсерский центр; БФ «Во благо жизни». 50 с.

Беккерман П.Б. 2020б. Потомки Победы:песни о главном. - Областная культурно-просветительская газета «Грани культуры» 12 (245). Июнь 2020. С. 14.

Беккерман П.Б. 2021. Песня о Герое Советского Союза, погибшем в боях за Северный Кавказ. Под ред. Т. Асаева. - Общественно-политической газеты Чеченской Республики «Вести республики». №5 (3298). - URL: http://vesti95.ru/2021/01/pesnya-o-geroe-sovetskogo-soyuza-pogibshem-v-boyah-za-severnyj-kavkaz/ [06.03.2021]

Беккерман П.Б., Беккерман Т.Е. 2019. О важности рекреации для профессионально- творческого роста учащейся молодёжи на занятиях искусством. - Сибирский учитель. 2 (123): 18-22.

Беккерман П.Б., Вязников А.В. 2018. Сохранение национальных традиций на занятиях вокалом как воспитательно-просветительский фактор творческого развития молодёжи в дополнительном художественном образовании. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 8. (3): 230-235.

Вафина А.Д. 2020. Музыкальный фестиваль как ресурс развития музыкальной культуры населения города Елабуга Республики Татарстан. С. 95-100. - В сб.: Музыкальная культура XXI века: Теория, исполнительство, образование. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Редколлегия: З.М. Явгильдина, Т.Ю. Гордеева, Л.З. Бородовская. Казань: Казанский государственный институт культуры. 362 с.

Вафина А.Д., Каюмова Л.А. 2020. Музыкальный фестиваль как средство патриотического воспитания молодёжи. - В сб.: Современное общество: актуальные проблемы и перспективы развития в социокультурном пространстве. Сборник научных статей по итогам VII Международной научно-практической конференции. Под редакцией Г.Н. Петрова. С. 267-272.

Воржевитина В.А. 2019. Фестиваль как метод трансляции современного искусства. - В сб.: Культурные тренды современной России: от национальных истоков к культурным инновациям. Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых учёных. В 5-ти томах. Белгород. С. 261-264.

Горбик Я.А. 2019. Музыкальный фестиваль как фактор сохранения и популяризации музыкальных традиций региона. С. 52-55. - В сб.: Музыкальное образование в контексте современных социокультурных

вызовов. материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 2 ч.: Ч. 1. (Воронеж, 19 апреля 2019 г.). Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет. 248 с.

Кабисова А. 2020. «Музыкальный калейдоскоп» [Электронный ресурс]. - URL: https://sputnik-ossetia.ru/culture/20201224/11600776/Dolzhen-byl-proyti-v-Tskhinvale-Makoev-o-kontserte-festivalya-Muzykalnyy-kaleydoskop.html [06.03.2021]

Махмудова К.Г. 2019. Музыкальный фестиваль как культурная практика развития региона (на примере Республики Дагестан). - Культура и цивилизация. 9. (5-1): 103-110.

Новоселов В.А. 2018. Фестивали конкурсы как площадка для воспитания юного музыканта. - В сб.: Музыкально-педагогическое наследие Д.Б. Кабалевского и актуальные проблемы современного музыкального образования. материалы Всероссийской научной конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)». С. 110-117.

Официальный сайт Издательского дома «Советская Сибирь». [Электронные ресурс]. - URL: http://www.sovsibir.ru/news/171744 [06.03.2021].

Официальный сайт Павел Беккерман Продюсерский центр. [Электронный ресурс]. - URL: http://bekkerman.ru/index.php/news/396-na-barbashovom-pole-nauchnyj-muzykalno-publitsisticheskij-proekt-2020-05-08-18-05-02.html [06.03.2021]

Соболева Е.А. 2019. Роль фестивального движения Союза композиторов в развитии музыкальной культуры регионов (на примере Астраханского фестиваля современной музыки). - Philharmonica. International Music Journal. 1: 43-52.

Ускова Е.А. 2018. Фестиваль детского творчества «Рождественская звезда» как средство духовно-нравственного воспитания учащихся/В сборнике: II Островидовские чтения. Материалы Второй межрегиональной историко-церковной конференции «Островидовские чтения» «1917-2017: уроки столетия». Отв. ред. С. Л. Логинов. С. 141-143.

Черномуров Р.Л. 2018. Актуальность и значимость музыкальных фестивалей в социуме. - В сб.: Культурные тренды современной России: от национальных истоков к культурным инновациям. Сборник докладов VI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых учёных. В 4-х томах. Ответственный редактор И.Е. Белогорцева. С. 168-170.

Получена / Received: 06.03.2021
Принята / Accepted: 09.03.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 268-273

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-268-273

Педагогические принципы подготовки вокалистов (на примере Бельканто)

М.С. Богомольный

Московский государственный институт культуры
141406, Московская обл., Химки, ул. Библиотечная, д. 7
State University of Culture
Bibliotechnaya, str., 7, Khimki, Moscow Region 141406 Russia
ORCID 0000-0001-5905-5071
e-mail: bogomolny.mixail@yandex.ru

Ключевые слова: бельканто, вокальные принципы, исполнительское мастерство, личностно-ориентированный подход.
Key words: belcanto, vocal principles, performance skills, personality-oriented approach.
Резюме: В статье автор описывает постулаты итальянской певческой школы. Говорит о необходимости обучение вокалистов техники бельканто в контексте личностно-ориентированного подхода и описывает ключевые положения музыкально-образовательного процесса. Выводит педагогические принципы подготовки вокалистов.
Abstract: In the article, the author describes the postulates of the Italian singing school. He speaks about the need to train vocalists in the bel canto technique in the context of a personality-oriented approach and describes these key provisions. Deduces the pedagogical principles of training vocalists.
[Bogomolny M.S. Pedagogical principles of training vocalists (on the example of Belcanto)**]**

Подготовка вокалистов - это сложный педагогический процесс, в котором много место отведено сотворчеству. Он занимает большую часть работы по формированию исполнительного мастерства певцов. Предусматривает наличие точной техники исполнения с опорой на психофизическое начало, бессознательного пения на базе мышечной памяти, желания самосовершенствоваться в русле бельканто, работоспособности, творческой самоотдачи, соблюдение заветов мастеров школы бельканто. В то же время педагог должен обладать высоким уровнем личностных, профессиональных, исполнительских и организаторских качеств; знаниями, умениями, навыками и компетенциями; богатым опытом исполнения и преподавания; умением увидеть

и спрогнозировать индивидуальные программы развития вокалиста (Богомольный, 2021: 209).

Нам представляется ценным описать постулаты итальянской певческой школы, которые представил Н.Д. Андгуладзе (советский и грузинский оперный певец (тенор)):

1. Пение рефлекторно. Певец поёт в соответствии с выбранными певческими рефлексами, а не полагается на свои собственные убеждения и волю.

2. Пение осуществляется при помощи механизмов, а не голоса. Нужно не эксплуатировать природные ресурсы, а вырабатывать певческий механизм и способность им управлять. Для достижения высоких слоёв диапазона итальянская школы применяет «переключение регистров», а не механическое увеличение давления, усиление пресса.

3. Дыхание в пение обратимо. Дыхание превращается в певческий звук, музыкальный тон.

4. По-настоящему поёт тот, кто переносит голос в голову. Главный голосовой регистр - головной, но это не тождественно фальцету.

5. Горизонтальный и вертикальный звук. «Одним из способов овладения звуковой эмиссией является чёткая дифференциация горизонтальной и вертикальной проекции» (Андгуладзе, 2003: 122).

6. Вначале резонанс, потом произношение. Правильное произношение возможно только при точном и твёрдом резонаторном образовании звука. Основные резонаторные зоны: фронтальная образует горизонтальный звук, лабиальная - вертикальный звук (Андгуладзе, 2003: 122-123).

Вокальное искусство располагает высоким педагогическим потенциалом, выстраиваемым на уровнях:

- «опыт художественно-образного восприятия;

- свойства и качества личности;

- музыкально-эстетическое сознание (интересы, потребности, вкус, способности, ценностные ориентиры, мировоззрение);

- бессознательное (эмоции, чувства, интуиция, импровизация, настроение)» (Блок, 2016: 232).

Попытки сформулировать вокальные принципы можно встретить в самой разнообразной научной литературе. Например, Л.В. Чернова выделила следующие принципы:

1. Целостность в обучении - это единство слухового восприятия и техники воспроизведения голоса и речи.
2. Принцип адаптированности, т.е. переход от речи к пению, к хоровому и сольному звучанию, к функционированию голоса в разных видах деятельности.
3. Принцип эволюционности - следование разнообразию и изменчивости вокальной моде.
4. Принцип научности - соответствие содержания образования уровню развития вокальной педагогике.
5. Принцип «резонансного голосообразования» - звучание голоса расположено в верхней части головы (Чернова, 2015: 6-7).

Г.П. Стулова отмечает, что в настоящее время в вокальной педагогике существует разнообразные методы обучения, но при это обязательное соблюдение главных принципов воспитания певцов:

1. «Единство музыкально-художественного и вокально-технического развития.
2. Постепенность и последовательность в усложнении вокально-технических и музыкально-исполнительских задач.
3. Индивидуальный подход» (Стулова, 2017: 100).

Значимой представляется система организационно-педагогических условий развития духовно-творческого потенциала, выделенная О.А. Блохом, которую мы может определить как систему формирования исполнительского мастерства: «поэтапность учебно-воспитательного процесса (опора на первичные интересы обучающихся; создание «мотивационного поля», обладающего релаксационными, инкарнационными и апперцептивными свойствами, позволяющими расширять спектр их эстетических интересов; переход к формированию и реализации потребности в собственном духовно-творческом совершенствовании); содержательная и технологическая детерминантность взаимодействия общегуманитарных, общепрофессиональных и

специальных дисциплин; интеграция учебных и внеучебных форм педагогической подготовки» (Блох, 2004: 7).

Важным, на наш взгляд, представляется использование в подготовке вокалистов личностно-ориентированного подхода, который состоит из следующих ключевых положений:

1. «Развитие личности вокалиста как субъекта культуры, истории, собственного опыта.
2. Опора на личный опыт вокалиста, без потери ценности общественно-исторического опыта.
3. Свобода и творчество вокалиста в образовательном процессе: выбор приоритетов, образовательных «маршрутов», стратегий развития.
4. Обучение вокалиста с опорой на перспективу его развития, а не только овладения им нормативной деятельности.
5. Оценка профессиональных способностей вокалиста главным образом к самому процессу достижения результата» (Богомольный, 2020: 46).

Обучение бельканто, опираясь на вышеупомянутые ключевые положения личностно-ориентированного подхода должно базироваться на следующих педагогических принципах подготовки вокалистов:

1. Единство обучения и воспитание в образовании. Стимулирование учебно-познавательной деятельности на основе овладения вокалистам новых знаний, учений, навыков, компетенций и формирование его личностных качеств.
2. Единство репродуктивной и продуктивной деятельности. Сохранение и совершенствование вокальной-исполнительской культуры, повышение эффективности учебно-воспитательного процесса.
3. Единство формы и содержания. Единство целостности и эстетической ценности вокального произведения.
4. Единство теории и практики. Совокупность занятий в классе с педагогом и публичные выступления.
5. Единство социального и личностного опыта. Опора на личный опыт вокалиста, без потери ценности общественно-исторического опыта.
6. Единство технического и художественно-творческого развития. Сочетание выразительного вокального

представления на основе исполнительской техники.

7. Единство сценического и вокального перевоплощения. Чистая вокальная игра при музыкальной драматургии с опорой на самостоятельную творческую интерпретацию произведения.

8. Единство чувственного и логико-смыслового начала. Совмещение чувств и разума вокалиста в образовательном процессе и в случае исполнительской деятельности.

9. Единство души и тела. Адекватность внутреннего переживания с физическим воплощением при проживании исполняемого образа.

10. Единство естественного и наработанного опыта. Свободное и естественнее исполнение музыкального произведения, построенное на практических наработках.

Сегодня многие исследователи проблематики музыкально-исполнительского искусства обращают внимание на необходимость единства чувственного и интеллектуального начала. В современном аналитическом спектре все чаще оказываются понятия «эмоциональный интеллект» и «умные эмоции». Так в частности О.А. Блок замечает: «Эмоциональный интеллект» - понятие многослойное, полифоничное и детерминационное. Налицо, биполярность (эмоции + интеллект), взаимодействие первой и второй сигнальных систем головного мозга, которое порождает эту способность и аккумулирование активизационных сил, сосредотачивающих в себе определенный творческий потенциал» (Блок, 2020: 267).

Вышеописанные педагогические принципы подготовки вокалистов являются основными ориентирами для обучения певцов технике бельканто. Данные педагогические принципы продиктованы профессиональной деятельностью и приводят к положительным результатам в формирование исполнительского мастерства вокалистов.

ЛИТЕРАТУРА

Андгуладзе Н. 2003. Homo cantor: Очерки вокального искусства. М.: Аграф. 240 с.

Блок О.А. 2016. Педагогический потенциал музыкального искусства // Вестник

Московского государственного университета культуры и искусства. 1 (69): 227-232.

Блок О.А. 2020. Эмоциональный интеллект и «умные эмоции» в музыкально-творческом развитии обучающихся инструменталистов // Гуманитарное пространство. Международный альманах. 9 (3): 265-272.

Блох О.А. 2004. Развитие духовно-творческого потенциала учащихся-музыкантов: дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.02. М. 625 с.

Богомольный М.С. 2020. Личностно-ориентированный подход к профессиональному образованию вокалиста. - In: Recent scientific investigation: Proceedings of IX-X International Multidisciplinary Conference. Shawnee. P. 44-49.

Богомольный М.С. 2021. Технологические аспекты формирования исполнительского мастерства обучающихся вокалистов. - Мир науки, культуры, образования. 1 (86): 208-210.

Стулова Г.П. 2017. Педагогические принципы воспитания певцов в вокальной работе Марии Моисеевны Мирзоевой. - Наука и школа. 4: 98-103.

Чернова Л.В. 2015. Вокально-речевая культура учителя музыки: эксперимент, теория, практика: монография. Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Уральский гос. пед. ун-т». 195 с.

Получена / Received: 25.02.2021
Принята / Accepted: 10.03.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 274-280

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-274-280

Особенности занятий на духовых инструментах с детьми, имеющими бронхолегочные заболевания

Ю.В. Володина

Институт музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
196084, г. Санкт-Петербург, пер. Каховского, д. 2
Institute of Music, Theater and Choreography, The Herzen State Pedagogical University of Russia
Kakhovskogo side str., 2, Saint Petersburg 196084 Russia
e-mail: juliaaaa@list.ru

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, личностно-ориентированное обучение, дети со слабым здоровьем, правильное дыхание, педагогика, музыкальное образование, различные методики.
Key words: personality-oriented approach, personality-oriented learning, children with poor health, correct breathing, pedagogy, music education, various methods.
Резюме: В статье рассматривается проблема здоровьесбережения при обучении игре на духовых музыкальных инструментах с позиций развития дыхания, что особенно актуально в современных условиях. Автором проанализированы исследования о влиянии исполнительского дыхания на здоровье учащихся. Даны конкретные рекомендации по организации занятий на духовых инструментах с больными детьми и в качестве профилактики.
Abstract: The article deals with the problem of health saving when learning to play wind musical instruments from the perspective of the development of breathing, which is especially important in modern conditions. The author analyzes studies on the impact of performing breathing on the health of students. Specific recommendations are given for the organization of lessons on wind instruments with sick children and as a preventive measure.
[Volodina Yu.V. Features of lessons on wind instruments with children with bronchopul-monary diseases**]**

Дыхание - основа жизни человека. Игра на духовых инструментах является универсальным способом овладения глубоким грудобрюшным (смешанным) дыханием. Она увеличивает жизненный объем легких, выносливость, улучшает газообмен в организме. Все это оказывает положительное влияние на здоровье, в частности при бронхолегочных заболеваниях.

Правильно поставленное исполнительское дыхание является хорошим помощником при лечении и профилактике

многих болезней дыхательных путей. Часто в музыкальную школу, иногда по рекомендации лечащих врачей, заниматься на духовых инструментах приходят дети с уже имеющимися расстройствами легочной системы. Респираторные вирусные заболевания с осложнениями на бронхолегочную систему могут возникнуть и во время обучения. Восстановление занимает несколько месяцев, и занятия на духовых инструментах в этот период имеют свои особенности и отличаются от уроков со здоровыми детьми.

В методической литературе тема занятий на духовых музыкальных инструментах с болеющими детьми почти не затрагивается. Как проводить занятия, чтобы улучшить физическое состояние ученика и не навредить здоровью, преподавателю приходиться разбираться самостоятельно. Цель написания данной статьи - определить, как должны проходить занятия на духовых инструментах с детьми, имеющими бронхолегочные заболевания, и теми, кто восстанавливается после перенесенных болезней.

В методиках обучения на духовых инструментах Б.А. Дикова, Н.И. Платонова рекомендуется допускать к занятиям на духовых инструментах лиц в хорошей физической форме, после прохождения медицинского обследования. Так, например, по мнению Б.А. Дикова «в результате медицинского осмотра должны быть отсеяны лица с хроническими болезнями сердца, легких и других важнейших органов» (Диков, 1962: 64). Н.И. Платонов более подробно раскрывает этот вопрос. Он пишет, что «при игре на духовых инструментах возникает дополнительная рабочая нагрузка, попадающая на легкие и сердце. Игра на духовом инструменте противопоказана лицам, страдающим какими бы то ни было формами заболеваний этих органов» (Платонов, 2017: 59). Действительно, при таких заболеваниях как эмфизема легких, пороки сердца и бронхоэктатическая болезнь, занятия на духовых инструментах желательно исключить, поскольку легочная ткань в этих случаях менее эластичная и при растяжении могут произойти разрывы альвеол.

В настоящее время существует достаточно исследований, которые изучают положительное влияние исполнительского

дыхания на здоровье человека. Так, например, немецкие ученые в области пульмонологии и респираторной медицины Торакальной клиники при Университетской больнице Гейдельберга М. Кройтер, С. Кройтер, Ф. Херц проанализировали влияние игры на духовых инструментах на респираторные заболевания с точки зрения дыхательной физиологии. Было выявлено значительное улучшение легочной функции, физической и эмоциональной активности у подростков, страдающих астмой, связанное с игрой на духовых инструментах. Многообещающим альтернативным методом лечения синдрома обструктивного апноэ во сне оказалась игра на духовом музыкальном инструменте диджериду (Kreuter, Kreuter, Herth, 2008). Проводимые исследования с подростками астматиками, играющими на духовых музыкальных инструментах, показали, что применение исполнительского дыхания может стать долгосрочным терапевтическим средством для больных астмой (Lucia, 1994).

Рассмотрим порядок проведения занятия с болеющими астмой учащимися, или проходящими реабилитацию после бронхита и пневмонии. Четких установок на этот счет нет. Опыт детской духовой музыкальной школы г. Балашихи Московской области, где совместно с врачом-пульмонологом М. Л. Кривоносовой разработана специальная программа «Дышим вместе, дышим правильно» для профилактики и лечения бронхиальной астмы с помощью обучения игры на духовых инструментах, показывает, что такие занятия возможны и дают хорошие результаты (Чернова, 2015). В рамках указанной программы со стороны медицинских работников организованы профилактические мероприятия в виде тематических бесед и семинаров, совместных открытых уроков с педагогами школы, тесты и анкетирование. Медицинские осмотры болеющих астмой детей выявляют положительную динамику состояния здоровья за время обучения и улучшение показателей по сравнению с предыдущим годом (Чернова, 2015: 121).

Изобретателем А.Г. Любарским запатентован «Способ лечения бронхиальной астмы у детей 5-13 лет» с использованием регулярных занятий на духовых музыкальных инструментах (Любарский, 1995). Согласно его методике,

каждое занятие условно делится на две части, дыхательную гимнастику и непосредственное извлечение звуков на инструменте. В качестве лечения, автор рекомендует проводить занятия трижды в день, допуская снижение числа занятий, путем увеличения продолжительности лечения. Результаты ежедневных занятий показали, что «настолько удается укрепить мышцы дыхательного аппарата, что дыхание становится спокойным, легким, а приступы бронхиальной астмы становятся редкими, или прекращаются» (Любарский, 1995: 4).

Обучая игре на духовых инструментах, необходимо четко представлять физиологическое строение дыхательного аппарата, физические и эмоциональные возможности обучающегося для реализации его творческой деятельности, исходя из медицинских рекомендаций и индивидуальных особенностей ребенка. Также надо учитывать, что физическая выносливость и возможность использовать дыхание в полном объеме у болеющих детей значительно отличается от здоровых. Детям со слабым здоровьем следует осторожно подходить к физическим нагрузкам, возникающим при игре на инструменте, более тщательно выбирать подходящий репертуар.

При подборе репертуара желательно избегать слишком длинных музыкальных фраз, хорошо, если в произведении есть паузы и проигрыши, чтобы при исполнении у ребенка была возможность передохнуть. Главное - подобрать произведения в соответствии с психофизическими возможностями конкретного ученика. Если во время урока уделять внимание не только правильной постановке, красивому звучанию, художественно-технической составляющей исполняемого репертуара, а заниматься укреплением, проработкой и расслаблением мышц исполнительского аппарата, то занятия музыкой, несомненно, будут не только художественно и интеллектуально обогащать внутренний мир ребенка, но и способствовать сохранению и укреплению его здоровья.

Для этих целей необходимо разработать индивидуальный план обучения с учетом возрастных особенностей и состояния здоровья. Особую роль следует уделять работе и контролю над исполнительским дыханием. Правильное использование дыхания - это основа исполнительского мастерства на любом

духовом инструменте и играет основополагающую роль в обучении. Упражнениям на развитие мышц грудобрюшного (смешанного) дыхания отводится важнейшая роль в методической литературе и педагогической практике у преподавателей по вокалу и на всех духовых инструментах. По нашему мнению, наиболее интересные упражнения для начинающих флейтистов представлены в сборнике профессора Венской консерватории Б. Гислер-Хаазе «Волшебная флейта» (Gisler-Haase, 1996), а для учеников, занимающихся продолжительное время, подойдут упражнения для развития и укрепления дыхания из сборника П.-Л. Графа «Check up» (Graf, 1991). Также прорабатывать и расслаблять дыхательные мышцы можно в виде разминки без инструмента:

- Сидя на стуле сложиться книжкой, чтобы плечи доставали до колен, шея и плечевой пояс расслаблены. Руки положить на поясницу. Постараться сделать глубокий вдох и почувствовать, как поднимается под руками нижний отдел ребер, расширяются бока. Это упражнение помогает наглядно почувствовать правильную работу грудобрюшного (смешанного) дыхания.
- Лежа на твердой поверхности положить на живот небольшой предмет, например, блокнот. При вдохе предмет поднимается вверх, при выдохе нужно стараться удержать абдоминальными мышцами предмет в таком положении как можно дольше. Такое упражнение позволяет тренировать не только правильный вдох, но и «опору» дыхания.

Когда ребенок почувствует правильную работу дыхательной мускулатуры, можно приступить к упражнениям на управление струей воздуха, так как она, словно смычок у скрипки, отвечает за динамические оттенки, интонацию, тембр, краски звука. Примеры упражнений:

- сделать правильный, глубокий вдох, выдыхать, держа перед собой салфетку, раскачивая ее воздухом в разные стороны;
- положить на стол кусок ваты или легкий пластмассовый, или пенопластовый шарик, двигать его струей воздуха в разных направлениях, ускоряя или замедляя скорость выдоха;

- использовать «аэробол», тренажер для речевого дыхания, применяемый логопедами. Принцип действия таких тренажеров достаточно прост, ребенок дует в специальную трубочку с шариком, так, чтобы шарик какое-то время находился в воздухе.

По такому принципу можно придумывать разнообразные игры и упражнения, все зависит от фантазии и технической оснащенности педагога. Представленные упражнения на дыхание по контролю вдоха и выдоха позволяют не только хорошо почувствовать работу исполнительского дыхания, но и являются хорошими помощниками при восстановлении после бронхита и пневмонии, так как позволяют задействовать полный объем легких.

Таким образом, анализируя различные источники о влиянии занятий на духовых инструментах на детей с бронхолегочными заболеваниями, можно сделать вывод о том, что такие занятия возможны, они оказывают положительное влияние на здоровье ребенка. По нашему мнению, главной особенностью занятий с болеющими и восстанавливающимися после заболеваний детьми - давать им время на отдых и восстановление сил. Чередовать физические упражнения с игрой на инструменте, различными музыкальными играми, рассказами о композиторах, прослушиванием музыки в исполнении педагога, в концертных видеозаписях. Для достижения положительных результатов в овладении инструментом и главное, избавлении от заболеваний, заниматься нужно регулярно. Для этого желательно составить подробный план самостоятельных занятий и приобрести помощь родителей.

ЛИТЕРАТУРА

Диков Б.А. 1962. Методика обучения игре на духовых инструментах. М.: Музгиз. 116 с.

Любарский А. Г. 1995. Способ лечения бронхиальной астмы у детей 5-13 лет. Патент на изобретение, номер патента: RU 2045303 C1, Патентное ведомство: Россия. 6 с.

Платонов Н.И. 2017. Методика обучения игре на флейте. Флейта: методика обучения: сборник статей. Ред.-сост. М.А. Вологдина. СПб:

Композитор. 240 с.
Чернова М.А. 2015. Здоровьесберегающие технологии в обучении игре на духовых инструментах (комплексно-целевая программа городского округа Балашиха Московской области). - Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. 2: 117-122.
Gisler-Haase B. 1996. Magic flute. Wien: Copyright Universal Edition. 84 p.
Graf P.-L. 1991. Check-up. 20 Basic Studies for Flutists. Mainz: Schott. 48 p.
Kreuter M., Kreuter C., Herth F. 2008. Pneumological Aspects of Wind Instrument Performance-Physiological, Pathophysiological and Therapeutic Considerations. - Pneumologie. 62 (2): 83-87.
Lucia R. 1994. Effects of Playing a Musical Wind Instrument in Asthmatic Teenagers. - The Journal of asthma: official of the Association for the Care of Asthma. 32 (5): 375-385.

Получена / Received: 06.03.2021
Принята / Accepted: 09.03.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 281-289

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-281-289

Роль музыки в этническом танце Китая

Л.Л. Вэй

Институт музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
196084, г. Санкт-Петербург, пер. Каховского, д. 2
Institute of Music, Theater and Choreography, The Herzen State Pedagogical University of Russia
Kakhovskogo side str., 2, Saint Petersburg 196084 Russia
e-mail: 522708079@qq.com

Ключевые слова: искусство, история танца, традиционная музыка, национальная песня, ритм, китайское народное творчество, Китай.
Key words: art, dance history, traditional music, national song, rhythm, Chinese folk art, China.
Резюме: Настоящая статья посвящена краткому анализу взаимосвязи национального танца и национальной музыки Китая. Автор обращается к истории развития музыки и танца в период Древнего Китая, а также уделяет внимание особенностям китайского этнического танца: уникальности стиля, широкому спектру направлений и развития, непосредственной связи с музыкой.
Abstract: This article is devoted to a brief analysis of the relationship between national dance and national music of China. The author refers to the history of music and dance development in the period of Ancient China, and also pays attention to the peculiarities of Chinese ethnic dance: the uniqueness of the style, the wide range of directions and development, and the direct connection with music.
[Wei L.L. The role of music in ethnic dance in China**]**

В жизни человека искусство так или иначе играет особую роль. Оно формирует сознание, наполняет духовный мир и расширяет кругозор. Одним из видов искусства является хореография. Этот вид деятельности всегда был тесно связан с музыкой. В китайском народном творчестве танец и музыка неотделимы, они дополняют друг друга, привлекая своей яркостью и самобытностью. Танец усиливает привлекательность исполняемой музыки, а музыка в свою очередь помогает передать атмосферу и энергию танца.

Этнический танец и традиционная музыка Китая являются одними из древнейших проявлений народного

творчества. Они имеют долгую непрерывную историю, которая насчитывает несколько тысячелетий. Сейчас доподлинно неизвестно каким оно было в эпоху существования древнейшего китайского государства Шан-Инь (1600 - 1046 гг. до н. э.), однако обнаруженные артефакты указывают на приоритетную роль музыки в китайском этническом танце. У Ген-Ир отмечает, что «до первого тысячелетия до нашей эры на обширной территории Китая начали формироваться главнейшие приметы светской и придворной музыки, основанные на синтезе слова, пения и танца. Не случайно, что во многих старинных летописях часто встречаются такие словосочетания, как “юэву” (“музыка и танец”), гэву (“песня и танец”)» (Ген-Ир, 2009: 141).

С. Кучера утверждает, что в древнекитайской культуре отсутствовало разграничений понятий «танец», «песня», «музыка» (Кучера, 2010: 343). Этот комплекс являлся неотъемлемой принадлежностью ритуальной деятельности. По словам Л.С. Васильева, «музыка <...> считалась неотъемлемой частью жертвенного ритуала, да и вообще сколько-нибудь значимого обряда» (Васильев, 1988: 197). А.Б. Вац по этому поводу пишет: «При этом в характеристиках музыкального комплекса очевидный приоритет отдается музыкальному компоненту» (Вац, 2011: 462). Исследователь ссылается на работы современных китайских авторов, которые «при анализе древнекитайского (до конца I тысячелетия до н.э.) исполнительского искусства употребляют специальный термин - юэ-у樂舞 (досл. “музыка [и] танец”), подчеркивая тем самым невозможность опознания музыкальных и танцевальных произведений» (Вац, 2011: 462).

В Чжоускую эпоху (1046 - 256 гг. до н. э.) - периода мощного развития рабовладельческого государства, танцы и музыка стали использоваться для различных ритуальных церемоний (светских и религиозных). На основании

древнего конфуцианского трактата «Чжоу ли» («Ритуалы Чжоу») возможно предположить дальнейшее развитии музыки и танца согласно разнообразию этнических групп, и в соответствии с жизнью и религиозными убеждениями каждой. Постепенно начинали складываться уникальные особенности национальной музыки и танца - пышность и зрелищность. Праздничные представления процветали при дворах знати, привлекая к массовому обучению бедняков и рабов. С этой целью впервые в истории Китая правящая династия Чжоу учредила специальное Музыкальное Ведомство - школу для подготовки танцоров и музыкантов, где обучалась талантливая молодежь в течении семи лет.

На протяжении последующих столетий (эпохи Цинь, Хань, Троецарствие) происходит процесс расширения культурных и экономических связей Древнего Китая с различными государствами, особое внимание уделяется совершенствованию многих видов искусства. Важным событием для развития национальной музыкальной и танцевальной китайской культуры стало открытие Музыкальной Палаты «Юэфу» в 112 г. до н. э. Учреждение занималось исполнительской деятельностью, просветительством, являлось своеобразным исследовательским центром, руководило музыкальной жизнью страны. Оно курировало около 800 танцоров и певцов, просуществовало 106 лет.

Богатая история развития китайских традиционных танцев и музыки способствовала обогащению их уникальных характеристик и особенностей. Первые танцы отражали быт и повседневную жизнь населения, различные верования и ритуалы разных этнических групп. Так в танцах прослеживалась сельскохозяйственная деятельность, скотоводство, речной и водный промысел, охота. Помимо эмоционального окраса исполнителем, танец отражал социальные правила и условности.

Современные специалисты так описывают уникальные особенности этнического китайского танца: «Китайцы делают акцент идеальной координации каждой части тела, широком использовании реквизита, стилизованных шагах и жестах, уникальном акценте на движении под музыку» (История китайского танца).

Отметим специфику китайского национального танца, которая заключается в уникальности стиля, широком спектре направлений и развития, непосредственной связи с музыкой.

1. Уникальный национальный стиль.

Огромная территория китайского государства, различные регионы, населенные разными этническими группами, многообразные обычаи и привычки побудили к формированию различных этнических культур, тем самым, разнообразив этнические хореографию и музыку. Например, танец фонарей в Юнане имеет яркие черты юга реки Янцзы. Этот танец легкий и свободный, в нем есть живой и яркий ритм. Танцевальная музыка состоит из двух или четырех ударов (большие барабаны). Используются также другие ударные инструменты. Приведем в качестве примера еще один национальный танец - танец павлина. Аньши Вэй в своей статье пишет, что это «довольно уникальный и редкий танец среди остальных национальных танцев, и очень распространен за границей» (Вэй Аньши, 2009: 17). Этот танец берет свое начало от народного танца Дай. Он исполняется мужчинами. Во время выступления используются такие атрибуты, как маски, золотые шлемы и павлиньи крылья. Музыка исполняется с помощью таких инструментов, как ножные барабаны, гонги и другие инструменты.

Среди национальных танцев также есть знаменитые китайские этнические танцы. Они полностью выражают все своеобразие, простоту и героические характеристики китайского народа. Сопровождающая эти танцы музыка

зачастую очень мелодичная, с высоким, чистым и громким голосом. А сам танец элегантный, сдержанный, мягкий, плавный, и, несмотря на это, в то же время торжественный. Таким образом мелодичная музыка делает сам танец пластичным, а танец подчеркивает ритм музыки.

2. Широкий спектр направлений и развития.

Как и любые народные танцы, китайские этнические танцы зародились в результате попыток людей отвлечься от своих обязанностей, дел и отдохнуть с их помощью. Танцы помогают взбодриться, снять усталость и получить удовольствие. Конечно, благодаря этому, каждый танец имеет свои сильные и яркие народные черты. Многие этнические танцевальные и музыкальные действия происходят среди народа. Чаще всего все мероприятия и их организация происходят спонтанно, поэтому имеют большую степень вовлечения самих людей. Эти события повлияли на широкое распространение танцев и песен, а также обеспечили сильную поддержку для развития национальных песен и танцев.

Песни и танцы исполняются на многих площадках: крупных и мелких фестивалях, праздниках. Форма и стиль их исполнения также были сохранены. Благодаря широкому участию и выступлениям людей передаются их самые прекрасные чувства и пожелания. Например, китайский этнический сельскохозяйственный музыкальный танец, который построен на импровизации, исполняется в промежутке между тяжелыми сельскими работами. В качестве музыкальных инструментов используются плоские барабаны, которые легки в переноске, а потому их можно практически всегда иметь с собой. А значит, что танцы могут быть организованы в любой момент. Еще одним примером танца с ударными инструментами является танец Нонг. В нем ведущий танцор задает ритм ударами в гонг и направляет других танцоров. На протяжении всего процесса исполнения

актеры поют и танцуют.

3. Взаимосвязь китайского этнического танца с национальной музыкой.

Отличительной чертой этнического танца Китая является его гармоничное взаимодействие с традиционной музыкой (как инструментальной, так и вокальной). При этом музыка оказывает решающую роль на стиль и структуру танца. Как отмечает Лей Чжан, «национальный танец и национальная музыка являются традиционным искусством, но их представление одного и того же содержания заключается в том, чтобы показать их различные формы» (Чжан, Лэй, 2013: 25). Бытование народного танца тесно связано с местным фольклором - песенным и инструментальным. Разнообразие и гибкость мелодии, уникальная ритмическая составляющая становятся важнейшими характеристиками народного творчества. Уникальный стиль национального танца отражает неповторимость местной музыки.

Что касается национальной музыки, то в большинстве случаев она проявляется в тесной связи с танцем, который в свою очередь определяется характером и особенностями традиционной музыки. В реальном исполнении ритм музыки, стиль и т. д. оказывают большое влияние на скорость танца, движения и стиль. Например, Шаньдун Янгэ, который имеет яркие характеристики ханьских песен, богатых в мелодическом отношении. Ритм этой музыки сильный, теплый и эмоциональный. Сама мелодия очень живая, даже с веселым юмором. Гармоничное соединение этих музыкальных характеристик определяет амплитуду танцевальных движений, красочная форма которых обладает сильной взрывной силой, что также в определенной степени отражает Шаньдунский стиль Цзяодун. В отличие от Шаньдунских народных песен, сам танец сопровождается элегантными и устойчивыми шагами монгольского стиля, а форма пения

обладает уникальной глубокой эмоциональностью.

Важно также учитывать интеграцию национального танца и национальной музыки. По мнению Сяоли Чжан, «на первый взгляд национальный танец и национальная музыка - это две разные формы искусства, но симбиотическое сосуществование этих двух форм в значительной степени показывает, что время танца и музыки имеет взаимный контраст, взаимную интеграцию отношений, и точка соответствия между ними - разумное понимание ритма» (Чжан Сяоли, 2018: 50).

Музыкальные ритмы, берущие свое начало в народном творчестве, занимают важное место в песне и танце, являются важным условием формирования танцевального стиля. Ритм является не только скелетом музыки, но и скелетом танца, и только правильное понимание этого скелета делает интеграцию двух направлений идеально сочетающейся. Так, например, с точки зрения использования четвертных нот в качестве ритма, китайский этнический танец в основном пунктирный, а тибетский танец использует синкопу. Кроме того, отметим большое различие с точки зрения ритма в песнях и танцах разных этнических групп.

Важным обстоятельством, характеризующим бытование китайского этнического танца, является большой эмоциональный отклик у зрителей-слушателей. Музыкальное сопровождение осуществляется на различных инструментах (народных, ударных, струнных) соло или ансамблем. Во многих провинциях распространено не только инструментальное исполнение, но и народные песни, характерные как для своей провинции, так и многих других провинций Китая. Музыкальный аккомпанемент не всегда сопровождает танцы.

Например, хуагудэн - разновидность танца янгэ. По словам Ян Сяо Сюй, «песенные и танцевальные разделы в

хуагудэн вполне самостоятельны. Иными словами, эпизоды, в которых артисты поют, не сопровождаются танцем, и наоборот - танцевальные разделы лишены песенного "аккомпанемента". Песни и танцы обычно чередуются, что сообщает представлению яркость, контрастность, зрелищность» (Сяо Сюй, 2011: 18).

Таким образом, проведенное исследование показало, что между китайским национальным классическим танцем и музыкой всегда существовала тесная связь. Эти виды народного творчества развивались на протяжении тысячелетий, выражая самобытную эстетику народа. Взаимосвязь и интеграция этнического танца и музыки Китая оказали существенное влияние на развитие богатой традиционной китайской культуры и искусства. Анализ и понимание особенностей и взаимосвязи между этими видами народного творчества помогают нам лучше понять коннотацию традиционного китайского танца, который имеет большое значение для наследования и развития традиционной национальной культуры и искусства.

ЛИТЕРАТУРА

Вац А.Б. 2011. Особенности осмысления танцевального искусства в китайской теоретической мысли. - Мир науки, культуры, образования. 6 (31): 464-464.

Васильев Л.С. 1988. Этика и ритуал в трактате «Ли цзи». - В сб.: Этика и ритуал в традиционном Китае: сб. статей. М.: Наука. 331 с.

Вэй Аньши. 2009. Исследование взаимосвязи музыки и китайского этнического танца как отношение между рыбой и водой. - Народное искусство. № 1007-5828: 16-19.

Ген-Ир У. 2009. Формирование музыкальной культуры в Древнем Китае. - Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 89: 139-147.

Кучера С. 2010. Музыка и культ в Древнем Китае: проблемы восприятия музыки и ее исполнения во время религиозных действ. Установления династии Чжоу (Чжоу ли). Пер. с китайского, вступ. ст., коммент. и прил. С. Кучеры. - Небесные чиновники. Цзюань 1. М.: Восточная литература РАН. Разд. 1. 494, [1] с.

Сяо Сюй. 2011. Ян. Янгэ - жанр национального музыкально-хореографического искусства Китая: специальность 17.00.02

«Искусствоведение»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения; РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург. 23 с.

Чжан Лэй. 2013. Методика обучения детей младшего возраста национальным танцам и музыке. - Голос Хуаньхэ. № 1004-6127: 10-40.

Чжан Сяоли. 2018. Музыкальное пространство и время. - Мир музыки. № 1008-3359: 34- 66.

История китайского танца. [Электронный ресурс]. - URL: Режим доступа: https://4dancing.ru/blogs/190614/1782/ [15.12.2020].

Получена / Received: 06.03.2021
Принята / Accepted: 10.03.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 290-296

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-290-296

Музыкальное развитие детей как объект осмысления

Е.С. Костенкова

Московский государственный институт культуры
141406, Московская обл., Химки, ул. Библиотечная, д. 7
State University of Culture
Bibliotechnaya, str., 7, Khimki, Moscow Region 141406 Russia

Ключевые слова: развитие, музыка, ребенок, интеллект, эмоции, исполнительство, обучение, образование.
Key words: development, music, child, intellect, emotions, performance, training, education.

Резюме: В научной статье сделана попытка рассмотрения процесса музыкального развития начинающих музыкантов. Заостряется внимание на детерминантности обучения, образования и собственно развития детей в области музыкального искусства. Изучается связь интеллектуального и эмоционального начала. Анализируется природа музыкального творчества юных исполнителей. Делаются выводы о гармоничности и многогранности музыкального развития «цветов жизни».
Abstract: The scientific article attempts to consider the process of musical development of beginning musicians. Attention is focused on the determinants of learning, education and the actual development of children in the field of musical art. The connection between the intellectual and emotional principles is being studied. The nature of the musical creativity of young performers is analyzed. Conclusions are made about the harmony and versatility of the musical development of the "flowers of life".
[Kostenkova E.S. Musical development of children as an object of comprehension**]**

«В современном мире развитие ребёнка зависит не только от обязательного обучения, но и от других видов деятельностей, которые, несомненно, вносят свой вклад во всестороннее становление ребёнка. Исследователи в области психологических и педагогических наук уже не раз отмечали влияние музыкальной деятельности на общее развитие детей. Так, например, теория американского психолога Эдварда Торндайка отождествляет обучение и развитие. Но есть и другие мнения экспертов, которые считают, что обучение и развитие являются независимыми процессами, - ко второй плеяде можно отнести швейцарского психолога Ж. Пиаже.

Затрагивая тему музыкальной психологии и педагогики, мы не можем не обратиться к величайшему мыслителю XX века, исследования которого поспособствовали изучению

данной проблематики - Л.С. Выготскому.

Рассматривая теории Торндайка и Пиаже, Выготский доказал, что обучение и всестороннее развитие существуют в рамках независимого процесса и сложной взаимосвязи. Из этого следует, что обучение в непосредственной форме зависит от уровня развития ребёнка, опираясь на определённые предпосылки. Но стоит обратить внимание на то, что не только развитие влияет на обучение, но и наоборот, само приобретение нового знания предусматривает определенный уровень соответствующего развития.

В музыкальной педагогике и психологии проблема развития и обучения носит часто в основном лишь описательный характер. При этом, данная проблема, в какой-то степени, больше актуальна именно для музыкального образования, нежели для общего. Для более подробного выявления общности и различий музыкального обучения и развития необходимо рассмотреть эти понятия с точки зрения диалектики.

Существует две концепции развития: первая - эволюционная, отвечающая за количественные изменения; вторая - самодвижения в виде борьбы нового знания со старым. Связано это с развитием ребенка и его новыми потребностями, решение которых не могут удовлетворить старые знания. Претворяя данные исследования в музыкальную сферу, Выготский отмечает, что на определённой ступени музыкальной потребности старые знания в виде слушания музыки уже не могут удовлетворить ребенка в нужной степени. Именно тогда возникает желание не только ощутить полученные переживания заново, но и к самостоятельному (активному) сопереживанию в виде интонационных возгласов и попевок.

Следующий переход к новому уровню развития произойдет тогда, когда желания ребёнка проявлять музыкальность станет стабильным процессом. В таком случае благодаря устойчивости у ребёнка возникает мотив для музыкальных занятий, с помощью которых он сможет удовлетворять потребности в музыке.

Говоря о музыкальном творчестве, многие исследователи обращают внимание то на его «чудодейственную» силу, то на

его тождественность относительно музыкального искусства. «Современное осмысление проблемы творческого развития музыканта обнаруживает распространенное отождествление понятий «музыка» и «музыкальное творчество». Пагубность подобного знака равенства очевидна. С одной стороны, он обнаруживает незнание наличия репродуктивных и продуктивных процессов музыкальной деятельности. С другой, - выхолащивает специфику и содержание собственно творчества в музыке» (Блох, 2014: 314). Продолжая разговор о музыкальном творчестве, О.А. Блок подчеркивает: «Важным является то, что сочинительство как крик души, выплеск двигательной энергии, своеобразный прорыв за пределы своих возможностей в состоянии инсайта, погружает «маленьких» исполнителей в сферу относительной технической свободы. Такое состояние позволяет «воспарить» над техническими проблемами, так мешающими при игре на инструменте, и сосредоточиться на активном воплощении художественно-образного содержания» (Блок, 2020а: 102, 103).

В нашей работе мы рассматриваем исключительно систематические занятия музыкой. Таким образом, при обучении будут возникать глубокие мотивы, связанные с содержанием музыкальной деятельности. Для поддержания и усиления глубоких мотивов большую роль играют систематические занятия, способствующие развитию ученика посредством выступлений на различных концертах или конкурах, а также ежедневное выполнение домашних заданий. Доктор психологических наук А.Л. Готсдинер в одной из своих работ, посвященный музыкальной психологии, выделяет группу ситуативных мотивов. Такие мотивы чаще всего возникают для потребности ребёнка поделиться своими успехами с окружением, порадовать преподавателей, а также занять определённое место в списке успевающих сверстников.

Музыкальное развитие детей можно разделить на три взаимосвязанных направления - интеллектуальное, исполнительское и эмоциональное. Все три направления играют основную роль в музыкальном развитии детей, и на этот момент стоит обратить особое внимание, так как часто одно из направлений занимает доминирующую позицию, что приводит

к одностороннему развитию.

Активное применение в современной теории музыкального образования понятий «эмоциональный интеллект» и «умные эмоции» красноречиво говорит о детерминантности чувственного и мыслительного процессов и об их принципиальной совместимости. Об этом высказывался О.А. Блок: «Эмоциональный интеллект» и «умные эмоции» - важные «истоки» выразительной, осмысленной игры, которая представляет связную музыкальную речь (мотив, фраза, предложение, период и т.д.) с богатым интонационным ресурсом» (Блок, 2020б: 271).

На первый взгляд музыкальные занятия, прежде всего, развивают исполнительские навыки учащегося. Так, для человека незнакомого с музыкальным обучением, сам процесс предстает как вектор физического совершенствования того или иного исполнительского аппарата (рук, пальцев, голоса). Исполнительская сторона, безусловно, важна для музыканта, но интеллектуальная сторона также занимает основное место в развитии. В первую очередь, это связано с постижением содержательной (логико-смысловой и художественно-образной) стороны произведения; во вторую очередь, она (интеллектуальная сторона) отражается в постановке художественной задачи, из которой следует сформированная интерпретация музыканта-исполнителя; в третью очередь, без поддержания и усиления интеллектуальной стороны многие музыкальные задачи (анализ музыкальной ткани, выбор аппликатуры, темпа, артикуляции и т.д.) возможно выполнить только на подсознательном уровне, который подразумевает применение опыта, старых знаний.

Не случайно многие исследователи в предмет интерпретации музыкального сочинения включают следующий компонентный ряд, который содержит элементы бессознательного: «идея, замысел, эмоционально-чувственное прочтение, стиль, исполнительские традиции, форма и содержание» (Блок, 2012).

В отличие от исполнительской и интеллектуальной стороны эмоциональность проявляется раньше всех в развитии ребёнка, так как первые эмоции и чувства ребенок начинает

испытывать в очень раннем возрасте. Поэтому, эмоциональный тип реакцией генетически опережает интеллектуальный. Стоит отметить тот факт, что эмоциональная сторона оказывает двойственное влияние, так как сам физиологический процесс первичен и выражает основу для эмоционального и энергетического фона для какой-либо деятельности, при этом сама деятельность в её конечном результате вызывает те или иные импульсы. Таким образом, эмоции обладают и вторичностью. Эмоциональный опыт переживаний различных чувств постоянно развивается и пополняется, ребёнок приобретает способность к сопереживанию. При этом темп эмоционального развития тесно связан с интеллектуальным и исполнительским, так как музыкальные занятия представляют для этого неисчерпаемые возможности.

Роль каждого из направлений развития очень важна, так как только всестороннее формирование ребёнка может полностью его погрузить в многогранный образовательный процесс. Слушая различные музыкальные произведения, ребёнок испытывает хорошие или плохие эмоции, анализирует доступные для его уровня восприятия средства музыкальной выразительности, а также применяет исполнительские навыки - напевает или наигрывает ту или иную попевку, мелодию.

В настоящее время музыкальное образование играет важную роль во всестороннем развитии детей, так как для того, чтобы адаптироваться в современном мире, каждый человек вынужден постоянно овладевать новыми знаниями и умениями. Музыкальные занятия предполагают у детей наличие не только интеллектуальной подготовки, эмоционального опыта и исполнительских данных, но и способности к развитию воображения, любознательности, наблюдательности, сообразительности. Все эти качества развиваются при прослушивании и аналитике музыкального произведения. Помимо перечисленных качеств в процессе музыкального анализа у учащихся формируется поисковой опыт, овладение которым играет важную роль как в традиционном образовании, так и для адаптации в усложненном мире. «Монологовые и диалоговые элементы с интонационной составляющей музыки, ее эмоционально-чувственная наполненность и способность к

синтезу с другими искусствами представляют своеобразный артпедагогический комплекс, который позволяет формировать музыкально-эстетическое, музыкально-творческое сознание детей.

Гармоничные звуковые вибрации, создавая музыкальную палитру, способны увлечь маленьких детей, активизируя их жизнедеятельность. Музыка становится своеобразным катализатором процессов восприятия, внимания, повторения, запоминания, воображения и др.» (Блох, 2015: 149).

Музыкальное развитие, несомненно, является деятельностью, в которой в наибольшей мере концентрируется эстетическое начало и эстетическая оценка. В настоящее время значимость посещения концертов и театральных постановок находит свое отражение не во всех образовательных учреждениях. Посещение концертов, слушание живой музыки и последующее ее обсуждение воспитывает не только эстетическое отношение, выливающееся в эстетическую оценку, но и многие социальные качества, побуждая ребёнка к созданию собственного культурного пространства.

Музыкальное обучение носит характер бесконечного развития, так как подразумевает постоянное совершенствование мастерства, а значит, влияет и на постоянное изменение тех или иных качеств творческой личности. Именно поэтому обучение всегда должно «идти» впереди развития и создавать актуальные и доступные возможности для реализации способностей учащихся-музыкантов.

ЛИТЕРАТУРА

Блок О.А. 2012. Психология и педагогика музыкального творчества: Учебное пособие. М.: МГУКИ. - 232 с.

Блок О.А. 2020а. Сочинительство как проявление целостного музыкально-творческого развития юных учащихся-инструменталистов. - Искусство и образование. 6 (128): 98-104.

Блок О.А. 2020б. Эмоциональный интеллект и «умные эмоции» в музыкально-творческом развитии обучающихся инструменталистов. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 9. (3): 265-272.

Блох О.А. 2015. Музыкальное развитие детей дошкольного возраста в учреждениях клубного типа. - Вестник МГУКИ. 3 (65): 147-151.

Е.С. Костенкова / E.S. Kostenkova

Блох О.А. 2014. Творчество в педагогике музыкального образования: методологический подход. - Гуманитарное пространство, Международный альманах. 3 (3): 313-326.

Выготский Л.С. 1991. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 480 с.

Выготский Л.С. 1996. Психология искусства. 2-е изд. М.: Искусство. 576 с.

Готсдинер А.Л. 1989. Генезис и динамика формирования способности к восприятию музыки: Автореферат … д-ра псих, наук. М. 145 с.

Петрушин В.И. 1994. Музыкальная психология. М.: Пассим. 300 с.

Рубинштейн С.Л. 1989. Основы общей психологии: в 2-х т. - М.: Педагогика. 486 с.

Торндайк Э. 1926. Принципы обучения, основанные на психологии. С предисловием Л.С. Выготского. М.: Работник просвещения. 5-23 с.

Получена / Received: 10.02.2021
Принята / Accepted: 01.03.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 297-300

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-297-300

Современные задачи развития финансовой грамотности и формирования готовности к предпринимательской деятельности у старшеклассников

Е.В. Кошелев

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 1210»
123098, г. Москва, ул. Гамалеи, д. 17, корп. 1
State budgetary educational institution "School No 1210"
Gamalei str., 17, build. 1, Moscow 123098 Russia
e-mail: kroln@yandex.ru

Ключевые слова: старшеклассники, финансовая грамотность, готовность к предпринимательской деятельности, активные методы обучения.
Key words: high school students, financial literacy, readiness for entrepreneurial activity, active teaching methods.
Резюме: В статье рассматриваются вопросы обеспечения развития финансовой грамотности и формирования готовности к предпринимательской деятельности у старшеклассников в процессе освоения Экономики и Обществознания. Рассматривается и анализируется оптимальное содержательное и методическое решение в области теоретического преподавания микроэкономики. Доказывается, что развитие финансовой грамотности и формирование готовности к предпринимательской деятельности у старшеклассников может быть эффективным только при соблюдении условия практической направленности обучения и применения активных методов обучения - деловых игр, тренингов, проектных заданий.
Abstract: The article deals with the issues of ensuring the development of financial literacy and the formation of readiness for entrepreneurial activity among high school students in the process of mastering the Economy and Social Science. The article considers and analyzes the optimal content and methodological solution in the field of theoretical teaching of microeconomics. It is proved that the development of financial literacy and the formation of readiness for entrepreneurial activity among high school students can be effective only if the conditions of the practical orientation of education and the use of active teaching methods - business games, trainings, project assignments.
[Koshelev E.V. Modern problems of financial literacy development and formation of readiness for entrepreneurship among high school students**]**

Современное среднее общее образование - сложная педагогическая система, призванная обеспечить будущим выпускникам школы готовность эффективно функционировать в постоянно меняющихся реалиях социально-экономической жизни, что закреплено в тексте Федерального государственного

стандарта среднего общего образования: «…методологической основой Стандарта является системно-деятельностный подход, который обеспечивает: формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; … активную учебно-познавательную деятельность обучающихся…» (ФГОС СОО). Структура программы среднего общего образования закономерным образом неоднородна: в нее входят предметы, обеспечивающие выработку более или менее прикладных знаний, умений и навыков и, в связи с этим, формы преподавания данных предметов должны различаться. При том, что и общее, и профессиональное образование в Российской Федерации построено на основе компетентностного и деятельностного подходов, в настоящее время заметно единое сквозное свойство подавляющего большинства компонентов школьной программы: опора в первую очередь на знаниевый подход, что вполне целесообразно применительно к таким дисциплинам, как История, Литература и т.д., но оказывается недостаточно эффективно в отношении таких предметов, как Экономика и Обществознание, значительная часть содержания которых направлены на экономическую социализацию личности будущего выпускника школы (Лазарев, 2018). Поэтому применительно к таким важнейшим аспектам экономической социализации личности, как развитие финансовой грамотности и формирование готовности к предпринимательской деятельности, необходимо диверсифицировать методику реализации названных педагогических действий.

Среднее общее образование в наши дни обеспечено исключительно полно и совершенно разработанным содержанием и методическими разработками. В качестве примера можно привести опубликованные на портале «Российская электронная школа» методические разработки по Экономике И.А. Серебренниковой, включающие анонсы уроков, основное содержание, тренировочные задания, контрольные задания, конспект и дополнительные материалы (тезаурус, список литературы, поясняющий текст). Особенно детально проработан конспект урока, содержащий место урока в дисциплине и школьной программе, перечень рассматриваемых вопросов, глоссарий, тематический материал для

самостоятельного изучения, структурированное содержание и периодическими обобщающими выводами, примеры и разбор заданий тренировочного модуля, и список рекомендованной литературы, содержащий актуальные источники (Королёва, Бурмистрова, 2017). Данная поурочная разработка может быть представлена как оптимальное методическое решение теоретического занятия, содержащая все необходимые знания по (в данном случае) макроэкономической проблематике, важной в процессе развития финансовой грамотности и формирования готовности к предпринимательской деятельности у школьников 10 класса. Вырабатывающиеся в процессе освоения материала умения концентрируются вокруг определения общих показателей прибыльности и издержек деятельности коммерческого предприятия; определение реализуется в формате решения простейших арифметических примеров.

Анализируя работы современных педагогов, исследовавших проблемы и задачи развития финансовой грамотности и формирования готовности к предпринимательской деятельности у старшеклассников (Дзюба, Бакулева, 2020), можно прийти к доказательному выводу о том, что выработка знаний социально-экономического характера представляет собой лишь начальную ступень повышения рассматриваемых компетентностных качеств будущих выпускников средней школы, за которой открывается перспектива практической отработки организационных, аналитических и инициативных умений осуществлять действия по целесообразному оперированию финансовыми ресурсами и коммерческими проектами (Лазарев, Ласкин, 2020). При том, что профессиональная деятельность в области финансов и предпринимательства включает в себя обширное множество знаний, умений и навыков, по определению недостижимых в средней школе, элементарный уровень готовности к простейшим эффективным действиям в этой сфере, позволяющий выпускникам школы обладать минимально достаточным доходом, может быть обеспечен в процессе освоения школьной программы. Однако педагогическими средствами этого процесса должны стать активные методы

обучения практико-ориентированного характера.

Обладая собственным опытом реализации практико-ориентированных занятий в старших классах школы, направленных на развитие финансовой грамотности и формирование готовности к предпринимательской деятельности, автор настоящей статьи может привести несколько видов активных методов обучения, принесших максимальный результат при работе со старшеклассниками, и оказавшихся особенно интересными им. К числу таких активных методов принадлежат деловые игры, тренинги и проектные задания, создаваемые кейсами на основе реальных современных рыночных ситуаций. Характерно, что результаты применения подобных активных методов обучения, включающих в себя и знаниевый материал, показывают не только значительно более высокий уровень остаточных знаний у обучающихся, чем исключительно теоретические занятия, но и формируют навыки непосредственного ориентирования в меняющихся рыночных реалиях.

ЛИТЕРАТУРА

Дзюба В.В., Бакулева А.В. 2020. Навыки XXI века. Формирование финансовой грамотности и предпринимательской компетентности у школьников и студенческой молодежи: сборник методических материалов для проведения деловых игр. Омск: ИРООО. 52 с.

Королёва Г.Э. Бурмистрова Т.В. 2017. Экономика. 10-11 классы: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Вентана-Граф, 2017. 192 с.

Лазарев М.А. 2018. Роль возрастных особенностей в формировании школьного коллектива. - Педагогика. Вопросы теории и практики. 2 (10): 24-28.

Лазарев М.А., Ласкин А.А. 2020. Кибербезопасность как ставка в цивилизационной игре в контексте цифровой экономики. - Вестник Московского университета МВД России. 1: 219-222.

Липсиц И.В. 2018. Экономика. Базовый курс: учебник для 10, 11 классов общеобразовательных учреждений. М.: Вита-Пресс. 352 с.

Серебренникова И.А. Экономика. 10 класс. Урок 13: конспект. [Электронный ресурс] - URL: https://resh.edu.ru/subject/lesson/5418/conspect/81390/ [25.01.2021].

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) (с изменениями и дополнениями).

Получена / Received: 14.01.2021
Принята / Accepted: 26.02.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 301-326

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-301-326

Теоретико-методологическая интеграция процессов в современной педагогике

М.А. Лазарев

Вольное экономическое общество России, Департамент научных конференций и всероссийских проектов
125009, Москва, ул. Тверская, д. 22а
Free Economic Society of Russia, Department of Scientifics Conferences and All-Russian Projects
Tverskaya str., 22a, Moscow, 125009, Russia
e-mail: humanityspace@gmail.com, cerambycidae@bk.ru

Ключевые слова: интеграция, педагогическая категория, интегративно-педагогическая деятельность, педагогическая интеграция, синергия, синтез, межпредметные связи, педагогическая модель, концепция, художественно-эстетическая картина мира.
Key words: integration, pedagogical category, integrative pedagogical activity, pedagogical integration, synergy, synthesis, intersubject connections, pedagogical model, concept, artistic and aesthetic picture of the world.
Резюме: В статье рассмотрены некоторые теоретические аспекты дефиниции «интеграция». Разбирается понятийное поле интеграции как педагогической категории. Автор обосновывает понимание интеграции и его процессов в образовании, а так же её роль в формировании науки, анализируя различные научные концепции и подходы. С современной точки зрения показываются подходы ученых, которые с различных теоретико-методологических позиций пытаются решать различные вопросы в области интеграции.
Abstract: The article discusses some theoretical aspects of the definition of the concept of “integration”. The conceptual field of integration as a pedagogical category is analyzed. The author substantiates the understanding of integration and its processes in education, as well as its role in the formation of science, analyzing various scientific concepts and approaches. From a modern point of view, the author shows the approaches of scientists who, from different theoretical and methodological positions, are trying to solve various issues in the field of integration.
[Lazarev M.A. Theoretical and methodological integration of processes in modern pedagogy**]**

Научное познание возникает и развивается под влиянием разнообразного жизненного опыта личности, лежащего в основе обыденного познания. На протяжении своей истории наука использует понятия, сложившиеся далеко за ее пределами. Как отмечает О.Е. Баксанский «наука в принципе родилась в недрах

обыденного познания. Она представляет собой довольно позднее явление в развитии общества, возникнув на фоне достаточно разветвленной системы в ненаучного познания» (Баксанский, 1999). Это объясняет разобщённость попыток интеграции в науке, несмотря на то, что проблема объединения знаний и построения единой картины мира выходит за рамки любой конкретной области знаний, так как все эти области сформировались на почве разделения единого знания и его специализации.

Каждая новая эпоха закладывает свой фундамент с помощью нескольких механизмов интеграции. Одним из наиболее частых механизмов является выработка социальных соглашений и норм иногда его называют уставом общины. Хаотичное случайное взаимодействие артефактов достигает каких-то программ, идеалов, ценностей, впоследствии начинается конструирование культурного мира из локальных решений и задач. Мир со временем превращается в культурно-исторический тип. Примерами таких типов является Античность, Средние века, Новое время и т.д. Механизмы культурной интеграции и дезинтеграции создают из хаоса устойчивые целостные, обладающие самосознанием культурные миры (Доброхотов, Калинкин, 2011).

Анализ истории интеграции научных знаний Р.В. Турченко показал интеграцию научного знания как одно из конкретных проявлений взаимодействия наук. Интеграция различных отраслей научного знания направлена на реализацию образовательной, воспитательной и развивающей функций процесса обучения. Интеграция является сложной многофункциональной концепцией мировоззрения, несущей в своих глубинах теоретическое осмысление изменений целей образования и научной деятельности. В науке термин «интеграция» используется в понимании сближения и связи наук вместе с процессом их дифференциации, в том числе в социальной сфере, искусстве, обществе.

Дифференциация научного знания является объективным процессом, показывающим эволюцию духовной и материальной действительности, и проявляющимся в создании новых отраслей и специальностей наук. Но, вместе с тем, имеет место и другая

сторона интеграции научного знания, в том числе в виде синтеза дисциплин.

По мнению Л.Г. Савенковой, в истории педагогики России XX века выделяют три этапа внедрения интеграции в учебные процессы.

Начальный этап связывают с периодом 20-х - начала 30-х годов. В этот период в учебно-образовательные учреждения активно внедрялось комплексное обучение, предполагающее интеграцию разнопредметных знаний в процессе решения конкретных, жизненно-важных проблем. Предметное и комплексное обучение среди ученых-педагогов рассматривались как противоположные точки зрения. Предполагаемая интеграция в педагогике искусства была сужена рамками близких искусств, например: живопись - конструирование - прикладное искусство. Однако постепенно художественное воспитание приобретало прикладной характер.

В период 50-70 годов комплексный интегрированный подход отходит в общеобразовательных учреждениях на второй план и применяется, чаще всего, на дополнительных занятиях. Большое внимание уделяется межпредметным связям, развиваются принципы обучения и содержание образования. Межпредметные связи выделяются в дидактический принцип педагогики. Предлагалось использовать знания других предметов в пределах предметности и общего образовательного пространства.

В середине 70-х годов произошел ощутимый сдвиг в данном направлении, который наиболее активно отразился в исследованиях ученых НИИ художественного воспитания (ныне Института художественного образования и культурологии РАО). В 80-е годы проблема интеграции в педагогике переживает новый подъем. Развитие теоретических исследований в данной области отразилось на всех направлениях образовательной системы, в том числе и в художественной педагогике.

Многие ученые с различных теоретико-методологических позиций пытаются решать различные вопросы в области интеграции.

Методологические основы интеграции наук занимались

В.П. Афанасьев, С.В. Безрукова, Е.П. Белозерцев, В. Белоусов, А.А. Богданов, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Ю.П. Сокольников, В.А. Сластенин, Н.К. Чапаев и др.

Общетеоретические проблемы интеграции решали Б.М. Кедров, Э.Д. Новожилов, Л.Г. Савенкова, Э.П. Семенюк, О.М. Сичивица, А.Д. Урсул, М.Г. Чепиков, Б.П. Юсов и др.

Проблемами интеграции и дифференциации педагогики и психологии прорабатывались на разных уровнях в науковедении и рассматривали Б.Г. Ананьев, Б.М. Бим-Бад, Дж. Болдуин, Ф. Бэкон, Л.С. Выготский, В. Вундт, Л.Г. Джахая, В.И. Журавлев, В.П. Зинченко, П.Ф. Каптерев, Б.М. Кедров, Г. Компейре, О. Конт, В.В. Краевский, Г.А. Линднер, Э. Мейман, А.В. Петровский, Ж. Пиаже, А.З. Рахимов, И.П. Раченко, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, Г. Спенсер, Э. Стоуне, К.Д. Ушинский, Л.М. Фридман, С. Холл, В. Штерн, Ф. Энгельс и др.

Интеграцию и дифференциацию содержания профессионального образования изучали М.Н. Берулава, С.В. Волобуев, А.И. Гурьев, М.В. Лазарева, В.Е. Медведев, А.В. Петров, Е.Я. Римская, и др.;

интеграцию и дифференциацию содержания педагогического и психологического образования исследовали Е.П. Белозерцев, Н.И. Вьюнова, Т.И. Гущина, Т.М. Давыденко, А.И. Еремкин, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, И.Ф. Исаев, Б.С. Каверин, Л.П. Качалова, Н.А. Коваль, Г.С. Костюк, В.Н. Косырев, В.П. Кузовлев, М.В. Лазарева, Л.Н. Макарова, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, Е.Ф. Тонков, Е.А. Уваров, Н.К. Чапаев, М.В. Юрьев, И.П. Яковлев и др.

Одним из первых сущностно-категориальной характеристикой интеграции занялся И.Д. Зверев в послевоенные годы. В своей статье, он обосновал сущность понятий «интеграция» и «координация». Интеграция в логике исследователя обозначало объединение нескольких учебных предметов в один, в котором научные понятия связаны общим смыслом и методами преподавания, а координация - это тщательно разработанная взаимосвязь учебных предметов. В дальнейшем, в соавторстве с В.Н. Максимовой, интеграция характеризовалась как процесс и результат создания неразрывно

связанного.

В этом же направлении работал Г.Ф. Федорец (1989b), пытаясь выделить сущность педагогической интеграции от предмета воспитания человека. Он старался в едином ключе связывать понятия целостность, гармония и интеграция. Активное использование термина «интеграция» в отечественной науке отмечается с 80-х годов XX века. Осмысление понятия термина шло постепенно философами, педагогами, характеризующими такие явления, как слияние, связь, взаимосвязь, отношения, комплексный подход, система, целостность. Философы в результате проработки понятий достигли единства их смысла, что позволило им прийти к понятию интеграция.

Данное понятие с годами дополнилось выделением ее видов, условий проявления и обоснованием ее необходимости. Приведём несколько определений из философских словарей разных лет. В 1975 году интеграция понималась как «объединение в целое, в единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства» (Кондаков, 1975), в 1983 году интеграция определяется как «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» (Ильичев и др., 1983). Спустя четыре года интеграция представляется термином, «означающим связности дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию» (Советский словарь, с. 495).

Термин интеграции в различных словарях преподносится как «восстановление, восполнение целого, объединение каких - либо частей, элементов», способствующее упорядоченному согласованию и объединению структур и функций в целостный организм. В науке термин «интеграция» употребляется в смысле сближения и связи наук, наряду с процессом их дифференциации, в том числе в социальной сфере, искусстве, обществе. Выстроены интегрированные принципы, диалектические связи, циклизация, слияние науки с практикой и интенсивное развитие интеграционных процессов, а также установлено проявление их как закона возвышения потребностей и возвышения деятельности, как одно из

проявлений взаимодействия наук (Краснояров, 1984; Савенкова, 2001; Турченко, 1966).

Коллектив авторов во главе со В.А. Сластениным предлагают следующее определение Интеграции «не эмпирическое объединение произвольного множества элементов процесса обучения, связанных лишь ситуативно, а переход количества в качество. Это внутренняя взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность процесса обучения, обладающая свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов (целей, содержания, методов, форм и т. д.). Это открытие новых связей и отношений между компонентами путем включения в новые системы связей».

Термин интеграция О.И. Радомской «полагает взаимное проникновение разных видов художественной деятельности в едином занятии на основе их взаимопомощи и дополнительности».

В области науки интеграция упоминается Л.Г. Савенковой «в процессе сближения и связи наук наряду с процессом их дифференциации и так далее, во всех других областях, в том числе в социальной сфере, искусстве, обществе, педагогике»

Философы понимают под интеграцией процесс и результат разрешения каких-либо противоречий через установление связей, как высшую ступень взаимосвязи, дающую такой результат, как целостная непротиворечивая система (Дыбина, 2012: 6). Философский энциклопедический словарь 2012 года предлагает определение интеграции, что это «процесс или действие, имеющий своим результатом целостность; объединении, соединение, восстановление единства; в философии».

В педагогику понятие интеграции пришло из философии. Так, В.С. Безрукова отмечает, что педагоги заимствовали определение интеграции из философских источников, что не лишало педагогическую теорию интеграции самостоятельности и позволяло ей отражать специфику интеграции педагогических явлений. Впоследствии это привело к появлению педагогических концепций интеграции. В тоже время, исследователь А.Я. Данилюк отмечает, что «проблема

интеграции активно обсуждалась педагогами еще тогда, когда ею серьезно не интересовались ни философы, ни методологи, ни политики. Эта категория в педагогике представляет собой продукт сложных диалектических превращений научного сознания, подчиняющегося не каким-то конъюнктурным устремлениям, но впитавшего в себя достижения мировой культуры и порой драматический опыт развития отечественного образования» (Данилюк, 1998: 8).

В этой логике можно вспомнить знаменитую цитату советского педагога А.С. Макаренко, что «человек не воспитывается по частям». Данная цитата явно говорит об основе закономерность педагогической интеграции.

Общенаучные интеграционные тенденции объясняются при помощи науковедческих понятий. Разновидностью научной интеграции является педагогическая интеграция, развитая в рамках педагогической теории и практики. В педагогическую науку введены понятия интегративизм, как принцип исследования, интегративный подход, позволяющий открыть механизмы простого в сложное, образование нового в результате объединения частей (Гусманов и др., 1999). Интегратизм в познании оказывает значительное влияние на общее образование, предлагая новые определения его содержания и структуры. Помимо межпредметности связей происходит взаимопроникновение методов и средств познания разных наук, сближение их объектов и предметов (Теремов, 2007).

В работе А.Д. Московченко, по проблеме интеграции технологического и фундаментального знания, показаны основные интеграционные принципы, диалектические связи ведущих и побочных форм движения материи, а также рассмотрение человеческого общества с космических позиций. По мнению К.П. Красноярова «слияние науки с практикой и вызываемое им изменение объектов и характера научной деятельности ведет к интенсивному развитию интеграционных процессов». Такой принцип комплексного исследования, близок к принципам учебной деятельности. Среди них принцип множественности предметной основы исследований, формирующий большое количество дисциплинарных предметных представлений, которые, в свою очередь, выделяют

построение комплексного предмета, полидисциплинарной программно-целевой организации, междисциплинарной проблемной ориентации, базовой дисциплины. Такой системный подход исследований позволяет оказывать многостороннее воздействие на становление направлений и форм интеграции.

Вообще проблема определения и трактовки интеграции в педагогике представляется большой проблемой не имеющая четких границ. Хотя несмотря на это очень много исследований, как фундаментальных, так и практических проведено.

В научно-педагогических исследованиях встречаются различные примеры статуса интеграции, обычно ее приводят, как «ведущей тенденцией развития педагогического знания» (Данилова, Болдырева, 1971), «тенденцией развития образования в гуманистическом обществе XXI века» (Бенин, 1996), «ведущей тенденцией в развитии форм организации обучения» (Халиуллин, 1987), «тенденцией развития начального профессионального образования» (Чепиков,1981), «закономерностью» (Бест, 1989).

Отсутствие единого статуса и понимания педагогической интеграции очень сложна, чтобы быть только закономерностью или тенденцией, или даже той и другой вместе.

Понятийное поле интеграции как педагогическая категория представляет собой систему развитых вертикальных и горизонтальных связей и отношений, элементами которой выступают в работе Н.К. Чапаева (2019: 206, 207):

1) Производные от термина «интеграция» слова (интегральное качество, интегральная информация, интегральная часть и др.);

Интегральное качество представляет собой неаддитивную совокупность свойств данного множества педагогических явлений, образующих собой так называемую «надиндивидуальную определенность», которые предметно не представляемы и не наблюдаемы» (Кузьмин, 1980).

Интегральная информация представляется единицей лексико-семантического поля понятия интеграция подразумевает свойство, позволяющее взаимодействующим компонентам вступать в интеграционные связи.

Интегральная часть - это существенная часть целого, без которого оно немыслимо.

Интегральный эффект выражает степень раскрытия интегративного потенциала кооперируемых компонентов и соответственно его влияния на «предмет воспитания - человека».

Интегративная цель, Интегративная деятельность, Интегративная работа обнаружены в работах В.Д. Семенова (1993) и В.И. Загвязинского (1984а, 1984б). Интегративная цель - это предполагаемый результат интегративной деятельности, которая, в свою очередь представляет собой - динамическую систему мотивов и задач, операций и действий, способов и приемов, технологий и методик, способствующих реализации интегративной цели. Интегративная работа - это непосредственный процесс осуществления интегративной деятельности по выполнению тех или иных конкретных задач.

Результаты интеграции - это ее конечный итог. В сфере социальной интеграции чаще всего, выражается в следствиях, оказываемых на людей в ходе ими использования интегративных продуктов. Чаще всего - это относится к педагогической интеграции, исходным и конечным пунктом которой выступает человек.

2) Вертикальная структура понятийного поля педагогической интеграции (связь, взаимосвязь, взаимодействие и др.)

Связь как исходная ступень интеграции характеризуется односторонней направленностью; соответственно, взаимосвязь предполагает появление двухсторонних отношений между компонентами интеграции; взаимодействие означает углубление и расширение этих отношений, перевод их на более высокую ступень партнерства; взаимопроникновение выражает момент «стыковки» взаимодействующих начал, возникновения «интеграционных узлов» необходимых элементов для данного вида синтеза; органический синтез - завершающий этап интеграции, важнейшим признаком которого служит появление принципиально новой целостности, не сводимой к сумме своих составляющих. Данный этап углубления связей можно охарактеризовать как взаимодействие.

3) Горизонтальная структура понятийного поля

педагогической интеграции (система, синтез, синкрезис, диффузия и др.).

Существует множество интерпретаций термина интеграций, синтеза, синкрезис, но научные знания, как известно, подвижны и постоянно трансформируются и интерпретируются в различных науках со своей проекцией проблематики.

Все чаще в современных дискуссиях предметом обсуждения становятся проблемы взаимодействия в этих терминах, и происходит рассмотрение главных аспектов познания с другого угла видения. Данная проблематика требует логического обоснования и разведения данных терминов.

Логичней всего решением проблемы являлось бы провести анализ интерпретации терминов употреблявшихся в различных источниках. Данная рефлексия дала бы картину употребления терминов различными авторами, так как все в силу своей специфичности имеют свое понимание и интерпретацию терминов.

Список таких понятий открывает категория синтеза. Вслед за М.Г. Чепиковым, не видящим «существенной разницы» между интеграцией и синтезом, считаем возможной их идентификацию. Попытки как-то разъединить эти понятия, не приводят к каким-либо убедительным результатам. Не удалось сделать это даже Б.М. Кедрову. «Понятию синтеза, <...> понятия соединения, связывания того, что перед тем было разъединено <...>». Интеграция же по его мнению, «есть конкретное выражение синтеза наук как междисциплинарного процесса их слияния воедино; их взаимного связывания» (Кедров, 1973б: 11, 12). Как видим, существенной разницы между понятиями «интеграция» и «синтез» здесь не наблюдается: определение синтеза, по сути, повторяет характеристики интеграции, даваемые в различных источниках.

В педагогике многие исследователи пытаются показывать различение интеграции и синтеза. К примеру, Г.Ф. Федорец (1989а: 10) в качестве главных разделительных признаков приводит следующие доводы, во-первых, то, что синтез означает слияние взаимодействующих систем в однородную целостность, тогда как интеграция есть единство

многообразного и не исключает дифференцированность; во-вторых, то, что интеграция шире, чем синтез, по охвату объединительных процессов и имеет отношение не только к самому процессу развития, но и к средствам его организации; синтез же есть творчески порождающий акт познавательной деятельности и, кроме того, завершающая форма интегративного процесса и основа для новой отрасли знания. Можно сказать с уверенность, что в педагогике такого рода точка зрения достаточно широко распространена. Например, болгарский исследователь Х. Сантулов (1990: 46): интеграция - форма взаимодействия, синтез - его результат; В.С. Безрукова (1987: 46): синтез - эта та же интеграция, но в своей высшей фазе развития. М.Н. Берулава (1993: 67): синтез - итог интеграции.

Синтез в науке - метод исследования, состоящий в теоретическое или экспериментальное воссоздание целого из его составных частей (Введенский, 1955). По мнению Рапацевич Е.С. синтез представляется процессом практического или мыслительного воссоединение целого из частей или соединений различных элементов, сторон объекта в единое целое, необходимый этап познания.

Интеграция близка к понятию синтеза - синестезии, синкретизму. К примере, синкретизм присутствует в крестьянских народных обрядах и искусстве. По сути Синкретизм (от греч. synkretismos - соединение) - сочетание разнородных воззрений, взглядов, при котором игнорируется необходимость их внутреннего единства и непротиворечив друг другу. Особенно широко использовался в позднюю эпоху античности при смещении религий. В XVI в. Синкретистами называли философов, которые пытались занимать промежуточное положение между учениями Платона и Аристотеля (Философский энциклопедический словарь, 2012.). Синкретизм в искусстве - неразделимость различных видов искуства (музыки, пения, танцев, поэзии), характерная для первоначальных стадий человеческой культуры. В философии - крайний эклектизм, сочетание несовместимых, противоположных друг другу воззрений и положений.

Близок к интеграции термин «система». По словам

В.П. Кузьмина, «когда речь идет о системном подходе или системной анализе - ищите интеграцию» (Кузьмин, 1980: 258). Понятие системы в большей мере фиксирует объектную форму целого, а понятие интеграции - процесс. В случае если имеет дело с узким толкованием интеграции как процесса. В широкой ее трактовке представление ее отношений с системой в виде бинома «процесс-результат» носит достаточно условный характер.

Семантическими «родственниками» понятия интеграции являются понятия «диффузия дисциплин» - процесс проникновения одних наук в другие; экспансия (миграции) методов - процесс проникновения методов одних наук в другие; мобильности, выражающей «количество динамизма научных систем» (Сичивица, 1976).

Таким образом, можно заключить, что дефиниция «интеграция» как главного логико-методологического инструментария решения синтетических проблем. Интеграция есть сторона развития, связанная с объединением в целое некогда разрозненных частей; она является своеобразной реакцией на процессы раздвоения единого, происходящего во всех сферах бытия и познания; восстановление единства происходит путем преобразования составляющих синтеза, наделения их новыми качествами; степень и интенсивность этих преобразований во многом определяются внутренними возможностями компонентов интеграции, а также целевыми установками, определяющими границы функционирования и развития. Интеграция обладает широким лексико-семантическим полем, богатым гаммой внутренних и внешних связей.

Анализ термина интеграции даёт возможность сделать заключение о полиструктурной организации интегративного процесса, объединяющей элементы различных, порой противоположных, разнокачественных явлений: интеграцию и дезинтеграцию, дифференциацию и дедифференциацию; ассимиляцию и диссимиляцию, индукцию и дедукцию, притяжение и отталкивание, расширение и сужение, унификацию и универсализацию и т.д.

Понятие Интегративно-педагогическая деятельность вводит Н.К. Чапаев, определяя его как «специфический вид

педагогической деятельности, в ходе которого актуализируются те или иные интегративные задачи в области образовательно-воспитательной теории и практики».

Интегрированное преподавание является сложным структурным процессом, включающим в себя такие виды деятельности, как:

- научение рассматривать любые явление с разных точек зрение
- развитие умения применять знания из различных областей в решении конкретной творческой задачи
- формирование способности к самостоятельному исследованию
- развитие творческого самовыражения.

Согласно концепции И.П. Загриценко и О.П. Казачок, интеграция возможна только с рядом условий: родства наук, соответствующих интегрируемым учебным предметом; совпадении или близости объекта изучения; наличии общих методов и теоретических концепций построения. Например, такими объектами в области естествознания стали: явление, процесс, взаимодействие, вещество, система, среда, тело. Все эти объекты изучаются в биологии, химии, физике, географии и т.д. Всякое обучение сводится к образованию новых ассоциативных связей, и именно Л.С. Выготский постулировал, что «всякая новая ступень в развитии обобщения опирается на обобщение предшествующих ступеней. Новая ступень возникает не иначе, как на основе предыдущей». Важнейшим качеством научно организованной педагогической деятельности является целостность и системность, другими словами целесообразность, последовательность, интегративность, взаимодействие подсистем в рамках общей системы (Казаренков, 2003).

Педагогическая интеграция - это установление связей и отношений педагогическими средствами и ради педагогических целей. Она осуществляется в рамках педагогической теории и практики, поэтому используются педагогические принципы, формы и методы интегрирования.

По мнению авторитетных ученых интегрированные процессы помогают развитию потребности поиска нестандартных форм работы и проведения комплексных

исследований по самосовершенствованию личности педагога. Комплексное осознание и понимание интеграции показано в исследованиях М.С. Асимова, В.Г. Афанасьева, В.С. Барулина П.Л. Капицы, Б.М. Кедрова, К.П. Краснoярова, М.А. Терентия, П.В. Федосеева, Б.П. Юсова и др, где основой интеграции выступает взаимодействие по предмету, выделяемого каждой наукой из обычного объекта познания (природы и общества). Применительно к образованию под интеграцией науки, по мнению Б.М. Кедрова (1973а), понимают такую форму взаимодействия, которая предполагает общие исследовательские цели, задачи, гипотезы, проблемы, а также единую систему познавательных средств, необходимую для реализации данных целей и проблем в разных областях знаний.

Интеграция как педагогический феномен имеет несколько существенных характеристик, определяющих ее категориальный статус. Обычно она рассматривается как процесс и как результат этого процесса, так же нередко интеграция характеризуется как принцип развития педагогики и педагогической практики. Триединая роль интеграции (принцип, процесс, результат) приводит к существованию нескольких дефиниций этого понятия. В качестве процесса интеграция рассматривается как «непосредственное установление связей между объектами и создание новой целостной системы в соответствии с предполагаемым результатом» (Безрукова, 1994). Это своего рода процедура интегрирования объектов, что включает в себя выбор необходимых и целесообразных связей из всей совокупности их видов и типов, способов установления этих связей.

Педагогическая интеграция как принцип развития педагогической теории и практики есть ведущая идея, отражающая особенности современного этапа развития и гарантирующая в случае ее реализации достижение более высоких позитивных результатов в научной и практической деятельности. Как принцип развития педагогической теории и практики она охватывает своим влиянием достаточно широкий круг образовательных явлений. К правилам реализации интеграции как принципа относится: определение объектов интегрирования; выделение факторов, способствующих

интегрированию и мешающих ему; прогнозирование ожидаемого результата с учетом потребностей и особенностей участников образовательного процесса (Безрукова, 1994).

Педагогическая интеграция как результат этого процесса выступает как форма, которую обретают объекты, вступая во взаимодействие друг с другом. В качестве формы по утверждению О.А. Бизиковой могут выступать интегративные программы (курсы), интегративные учебные занятия, различные технологии. Педагогическая теория интеграции оперирует своими категориями, среди которых выделяются термины, представляющие:

1) феноменологические описания явлений интеграции (объекты интеграции, процесс интеграции, тип процесса интеграции, результат интеграции),

2) системообразующие (общенаучные) понятия (связь, взаимосвязь, синтез, комплекс, система, часть, целое, структура и т.д.).

В педагогике можно говорить об интеграции, как о наличии множества концепций, систематизированных взглядов, разнообразных подходах, целях, задачах и т.д. Все это естественно для такого большого количества исследователей, имеющих свои конкретные взгляда на данную теоретическую проблему. Современная педагогика имеет большое количество концепций интеграционных процессов. Трудно представить себе целостную картину концепции интеграции в педагогической науке, так как существую очень вольные трактовки терминов понятийного поля интеграции.

Интеграционный процесс основан на развитии взаимосвязей между элементами, направленный на эффективное достижение целей. Данный процесс связан с формированием целостной системы и укреплением его единства. Элементы при интеграции образуют системное единство по принципу взаимодополняемости их функционирования и развития внутрисистемных связей (Левченко, 2007).

В задачи исследования интеграционных процессов в педагогике входит (Гинецинский, 1992):

- изучение интегративных процессов педагогике в историческом плане;

- анализ места и роли интегративных процессов среди других методологических и теоретических проблем;
- соотношение процессов интеграции и дифференциации, как фактора развития педагогической науки;
- выяснения объективных условий взаимодействия педагогики с другими науками;
- исследования природы и механизмов интегративных процессов в педагогической науке;
- исследования интегративных процессов и тенденции в теории формирования целостной личности.

Позднее были сформулированы исходные положения для анализа интегративных процессов. Среди них, развитие педагогической науки подчинено тем же закономерностям, которые присущи эволюции процесса познания любых социальных явлений, развитие педагогики, как и любой другой социальной науки, детерминируется социальным заказом, интегративные процессы в педагогике, как и в других социальных науках, связаны с расширением функций педагогики в управлении социальным прогрессом, ее гуманистических и мировоззренческих функций (Батурина и др., 2003).

В учебно-воспитательном процессе интеграция способствует формированию системности знаний на основе развития ведущих общенаучных идей и понятий (образовательная функция межпредметных связей), помогает развитию системного и диалектического мышления, гибкости и самостоятельности ума, познавательной активности и интересов учащихся (развивающая функция), содействует формированию правильного мировоззрения, диалектико-материалистических взглядов, политехнических знаний и умений (воспитывающая функция), координирует работу учителей различных предметов, их сотрудничество, оказывает помощь в выработки единых педагогических требований в коллективе, создании единой трактовки общенаучных понятий, согласованности в проведении комплексных форм организации учебно-воспитательного процесса (организационная функция) (Кагуй, 2010, Конышева, 2005).

Интеграция помогает выделению вектора в выборе содержания образования, форм, приемов, развитию

системообразующих идей и средств учебно-воспитательной деятельности. Этой точки зрения придерживаются Р.М. Ганге (Gagné) и Д.С. Брюнер (Bruner) в представлении которых, сходство идей и принципов прослеживается очень хорошо при интегрированном обучении, за счет возможности применения получаемых знаний одновременно в нескольких сферах.

Интеграция предметов в современной педагогике является просто реальной потребностью, необходимой для формирования гармонической и всесторонне развитой личности. Необходимо учить видеть взаимосвязь всего существующего в природе и в повседневной жизни. Растущий интерес к междисциплинарной интеграции в содержании образования отражает противоречие между интегральной деятельностью мозга и очевидной фрагментарностью, узко направленностью профессиональной подготовки в вузе, а также между необходимостью человека контролировать и прогнозировать изменения окружающего мира, и неспособностью с помощью анализа обеспечить целостное видение мира при нынешнем темпе развития науки и социокультурных перемен.

Качественно различные составляющие приводят к диалектике в интеграции. Целое не рассматривается как некая трансцендентная данность и выражается в эзотерико-религиозной интеграции, а также отсутствие деструкции от сложного к простому, как это происходит в редукционистской версии интеграции. Можно отметить значимость в данном случае марксизма, который сумел внести огромный вклад в разработку теории интегративных качеств, отражающих некую «надиндивидуальную определенность» (В.П.Кузьмин, 1980). Диалектическая традиция сближается с религиозно-эзотерической, и она достаточно большое место в интеграционном процессе отводит частям: не целое творит части, а как бы последние творят целое, что сближает рассматриваемую концепцию с редукционизмом, так как данное свойство предполагает сведение одних частей к другим. Известное выражение В.И. Ленина «только сведение общественных отношений к производственным дало твердое основание для представления развития общественных формаций естественно-историческим процессом». Диалектической

традиция интеграции наблюдается в педагогике с идеей всестороннего и гармоничного развития человека (Аристотель, Песталоцци, советская педагогика), в концепциях диалектического единства обучения и воспитания, личности и коллектива, деятельности и познания, особо большое распространение имевших в советской педагогике. Например А.С. Макаренко называл педагогику «Самой диалектической наукой», так как его теория и практика служат классическим примером интеграции личности и коллектива как двух составляющих нераздельного и неслиянного единства. Единство применительно к системе А.С. Макаренко заключается в соприкосновении общих точек личностных и коллективистских начал в воспитательном процессе, в их органическом слиянии, образовании и «надиндивидуальной определенности».

В 1970-х годах возникла синергетическая концепция интеграции «в рамках которого осуществляется теоретическая реконструкция самопроизвольных процессов перехода систем различной природы - физических, химических, социальных, экономических - от неустойчивого состояния к возникновению в них стабильных и организованных структур» (Касавин, 1991: 359). В 1980 году Г. Хакен «Синергетика» о характеризовал как совместный целостный эффект взаимодействия большого числа подсистем, позднее И. Пригожин в своих работах показал синергетическое учение на основе естественнонаучного и философского обоснования. Синергетика интеграции делает акцент на приставке «само» - самоинтеграция человека, которая наделяется определенным экзистенциальным смыслом. Положение «человек есть, что он сам из себя делает» (Сартр, 1990) в синергетическом понимание должна пониматься как, человек есть то, что он из себя делает путем самоорганизации

Интеграция выступает как смысловая единица и является «феномен всеобщий и универсальный», следовательно, в мире «просто нет вещей или явлений, которые бы не являлись интегративными связями» (Кустов, 1996: 258).

В рассмотрении интеграции с межпредметными связями выступает в реализации задач интеграции знаний и представляется, как «обеспечивают интеграцию знаний, синтетическое восприятие и осмысление мира межпредметные

связи» (Бабанский, 1988: 374). То же самое показывает в работе Н.С. Антонова, что «Основным дидактическим инструментарием интеграции являются межпредметные связи». Разведение интеграции и межпредметных связей «следует различать собственно интеграцию, т.е. объединение нескольких учебных предметов в один, в котором научные понятия связаны общим смыслом и методами преподавания, и координацию, т.е. тщательно разработанную взаимосвязь учебных предметов (межпредметные связи)» (Зверев, 1974: 11).

«Традиционные межпредметные связи устанавливаются между отдельными элементами учебных предметов в целях координации их содержания и сроков изучения. В отличие от них комплексные межпредметные связи отражают направления интеграции содержания образования и проявляются в системе его комплексных единиц». Указанные формы не исключают, а дополняют друг друга: «координация и интеграция представляют собой две взаимосвязанные тенденции междисциплинарности, характерные для современного научного знания и обучения» (Савельева, 1984: 9).

Дидактический синтез раскрытые в работе М.И. Махмутова и Л.А. Артемьевой, касающаяся теории суммативного, зеркального и собственно интегративного опирающиеся на идеи психолого-дидактических концепций, как попытка противоречия педагогики «между необходимостью формирования у учащихся системы знаний и целостного мировоззрения, их познавательной потребности и мотивов учения и труда и отсутствием системности в самом предметном преподавании, разобщенностью естественных и психических знаний между ними и гуманитарными дисциплинами» (Махмутова, Артемьева, 1989: 9).

По мнению Т.Е. Титовец перенос знаний из разных дисциплин в процессе обучения может стать своеобразной матрицей профессионального проектирования на системном уровне обобщения в подготовке специалиста решающего комплексно проблему. Исследования междисциплинарной интеграции содержания профессионального образования позволяют преодолеть противоречие между подготовкой специалистов, способных к инновационной деятельности и

практикой профессионального образования, в которой доминируют научные знания. Следует отметить, что назрела потребность системного исследования междисциплинарной интеграции в профессиональном образовании, что интегрировать, как интегрировать и каким образом интегрировать. Возникают следующие противоречия:

1. между потребностью человека контролировать и прогнозировать изменения окружающего мира и неспособностью духовных практик обеспечить целостное видение мира и места профессиональной реальности в этом мире при нынешнем темпе развития наук и социокультурных перемен;
2. между имманентной профессиональному развитию интегральной деятельностью мозга и явной фрагментарностью, узкодисциплинарностью профессиональной подготовки в вузе;
3. между изначальной когерентностью феноменов человеческого бытия и неизменными издержками в трансляции профессионального опыта.

Каждое учебное учреждение использует определенную концепцию, подразумевая какую-то педагогическую модель. В условиях образовательных реформ особое значение приобрела деятельность, направленная на разработку и использование различных педагогических технологий и подходов. Сложность такой деятельности требует сильной психологической перестройки педагога. Все это усложняется различными устаревшими стереотипами деятельности, привычек, установок. Это подводит педагога к освоению и применению интегрирующих процессов в педагогической науке. Известно, что функция такой науки является объективно-истинное отражение педагогической действительности, выявление закономерностей и формирования теории.

В практике художественного воспитания проблемы взаимодействия разных видов искусств просматривались в 1920-е годы в трудах основоположников советской педагогики и педагогики искусства: А.В. Бакушинского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, Л.С. Выготского. Позднее в институте художественного воспитания Академии Педагогических Наук СССР занимались этим же вопросом Е.Я. Гембицкая, В.В. Неверов, Ю.Н. Усов, Л.М. Баженова,

Т.Г. Пеня и др.

В 1987 году Б.П. Юсов возглавил лаборатории комплексного взаимодействия искусств ИХО РАО (Юсов, 2004). Именно под его руководством образовалась научная школа по направлению интегрированного обучения полихудожественного воспитания. В свою концепцию интеграции разной художественной деятельности он положил четыре пункта: выход за рамки одного искусства, связь с развитием культуры в широком смысле слова, перенос педагогического акцента с изучением искусства на творческое проявление самих детей, обращение к региональной художественной культуре. В понимании ученого «Интеграция предполагает взаимное проникновение разных видов художественной деятельности в едином занятии в условиях их взаимопомощи и дополнительности» (Юсов, 2004; Савенкова, 2008). Понятие полихудожественного подхода к освоению искусства школьниками было впервые введено Б.П. Юсовым. Данный термин определил уникальную форму «приобщения к искусству, которая позволяет ученикам познакомится с особенностями многих искусств и приобрести навыки разных видов художественной деятельности. При этом Б.П. Юсов отмечает разницу понятий «взаимодействия» и «интеграции», являющихся основой данного подхода. Отличие заключается в том, что взаимодействие искусств означает иллюстрирование одного вида искусства другим при общей теме занятия, а интеграция искусств предполагает взаимное проникновение разных видов искусств и художественной деятельности на основе дополнительности» (Олесина, 2007: 49, 50).

В гуманитарно-художественном направлении само понятие интеграция рассматривается гораздо глубже, не просто как объединение в единое целое частей, а как система целостности, построенная в гармоническом единстве духовного, мировоззренческого и культурноценностного, развивающего, научно-информационного формирования личности в учебно-образовательном процессе, в результате которого получаются необходимые знания, умения, навыки, понятия и представления (Ермолинская, 2010). В этой связи кажется необходимым прибегнуть к проблеме интеграции при формировании

художественно-эстетической картины мира учителей МХК, в силу того, что целостное знание о художественном мире представляет систему представлений о конкретной исторической эпохе с точки зрения образно-семантической системы искусства. Так, к примеру, музей, искусство и культура являются фактором пространства и межвременного континуума, поэтому пространство можно рассматривать как организующую структуру произведения, с учётом зависимости от исторического, то есть временного аспекта данной проблемы. Формирование художественно-эстетической картины мира с привлечением принципов интеграции позволяет учителю осознать своё место в культуре и истории, получить новые возможности и дополнительные материалы с помощью осмысления художественно-эстетических текстов культуры и искусства. При этом окажется реализованным принцип единства эстетических целей, задач, методических подходов, ориентированных на тесную связь обучения и воспитания.

Музей имеет определенное преимущество перед другими типами культурных учреждений. Он является особой системой моделирования действительности, в которой человек, принимая условность модели, как он принимает условность живописи, театра или кино, признает или чувствует, что специфической задачей каждой музейной экспозиции становится погружение в атмосферу учреждения (Спиридонова, 2006).

Формирование художественно-эстетической картины мира с привлечением интегративных принципов можно представить как систему моделирования действительности, где учитель, посредством осознания предложенной модели, постигает огромный фонд исторической памяти многих поколений, эпох и цивилизаций (Лазарев, 2013).

Итак, анализ научно-педагогической литературы определяет вывод о перспективности применения интегративных принципов в естественных, педагогических и искусствоведческих науках. При этом намечена вариабельность использования ряда однокоренных терминов, например: «интегрированные и интегративные курсы», «интегрированный факультет», «интегрированная специальность», «интегрированная педагогическая квалификация»,

«интегрированное обучение», «интегрированный урок», что привносит в образование такие инструменты, как вариативность организации учебного процесса, инновационность, и предметность в содержании образовании. Как известно, инновационная деятельность в педагогике ведет к воспитанию целостной художественно-эстетической картины мира, воспитанию разных типов мышления и способствует развитию всей образовательной системы. Принцип интегративности, применённый в условиях формирования художественно-эстетической картины мира в содержании образовании предполагает не только получение навыков, знания и умения, но, прежде всего, развитие человеческой культуры, воплощенной в них.

ЛИТЕРАТУРА

Антонов Н. С. Интегративная функция обучения. М.: Просвещение, 1994. 304 с.

Бабанский Ю.К. 1988. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. Под ред. Бабанский Ю.К. 2-е изд. доп. и перераб. М.: Просвящение. 479 с.

Баксанский О.Е. Единство научных и социальных репрезентаций познания. диссертация: доктора философских наук: 09.00.01 Москва, 1999. 322 с.

Батурина Г.И., Кузина Т.Ф. Народная педагогика в современном в учебно-воспитательном процессе. Москва: Школьная Пресса, 2003. 144 с.

Бизикова О.А. Развитие диалогической речи у старших дошкольников в процессе интеграции традиционных и компьютерных игр. Диссертация: кандидат педагогических наук: 13.00.07 Екатеринбург, 2007. 200 с.

Безрукова В.С. Интеграционные процессы в теории и практике: монография. Свердловский Государственный инженерно-проектный институт. Екатеринбург, 1994. 152 с.

Безрукова В.С. 1987. Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация: Методическая разработка. 50 с.

Берулава М.Н. 1993. Интеграция содержания образования. М.: Педагогика – Бийск. 172 с.

Бенин В.Л. Теоретико-методолгические основы формирования и развития педагогической культуры: Дис .д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1996. 274 с.

Бест Ф. Метаморфозы понятия «педагогика» // Перспективы: Вопросы образования/ЮНЕСКО. 1989. № 2. С. 7-14.

Введенский Б.А. 1955. Энциклопедический словарь. В 3-х томах. Пращур-Яя. Том 3. М.: Большая советская энциклопедия. 744 с.

Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1982. Т.2. 504 с.

Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. Санкт-Петербург: С-ПГУ, 1992. 149 с.

Гусманов У.Г., Кликич Л.М. Интеграция образования на пороге XXI века // Проблемы интеграции образования на пороге XXI века: Материалы всероссийской научно-практической конференции. 26 мая 1999 г. Ч. 1. Под. общ. ред. С.М. Усманова. - Бирск: БГПИ, 1999. 182 с.

Данилова М.А., Болдырева Н.И. Проблемы методологии и методики педагогических исследований. М.: Педагогика, 1971. 352 с.

Данилюк А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании // Педагогика. 1998. № 2. С. 8-12.

Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростовский Государственный Педагогический Институт. Ростов-на-Дону, 2000. 144 с.

Дыбина О.В. Интеграция образовательных областей в педагогическом процессе ДОУ: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Под ред. О.В. Дыбина. М.: МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2012. 80 с.

Доброхотов А.Л., Калинкин А.Т., Культурология в вопросах и ответах. Учебное пособие. М.: Проспект, 2011. 168 с.

Загвязинский В.И. 1984а. Внутрипредметная интеграция педагогического знания. - Советская педагогика. 12: 45-50.

Загвязинский В.И. 1984б. Интегративные процессы в советской педагогике и развития теории коммунистического воспитания. - Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы. Тезис доклад и выступления на XI сессии педагогики (6-7 декабря 1984 г.). Общ. ред. Никандров Н.Д., Воробьев Г.В. М.: АПН СССР: 69-79.

Загриценко И.П., Казачок О.П. 2010. Межпредметная интеграция как метод активизации и оптимизации изучения основ наук в области «Естествознания». С. 209-213. - В сб.: Материалы Международной конференции с элементами научной школы для молодежи (15-16 октября 2010 г.). Ульяновск: УлГПУ. 321 с.

Зверев И.Д. 1974. Межпредметные связи как педагогическая проблема. - Советская педагогика. 12: 10-16.

Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалёв С.М., Панов В.Г. 1983. Философский энциклопедический словарь. Москва: Советская Энциклопедия. 840 с.

Кагуй Н.В. 2010. Возможности интеграции в условиях раннего билингвального образования. - Интеграция образования. 2 (59): 50-55.

Казаренков В.И. 2003. Основы педагогики: Интеграция урочных и внеурочных занятий школьников. Учебное пособие. М.: Логос. 96 с.

Касавин И.Т. 1991. Философское сознание: драматизм обновления. М.: Наука. 412 с.

Кедров Б.М. 1973а. О синтезе наук. - Вопросы философии. 3: 81-90.

Кедров Б.М. 1973б. Синтез современного научного знания: сборник статей. Сост. Б.М. Кедров. Москва: Наука. 640 с.

Кондаков Н.И. 1975/ Логический словарь-справочник. М.: Наука. 720 с.

Краснояров К.П. 1984. Методологические принципы коллективных научных исследований и их роль в интеграции науки. Автореферат. доктора педагогических наук. М. 46 с.

Кузьмин В.П. 1980. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М.: Политиздат. 312 с.

Кузьмин Н.В. 1980. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки.

Методы системного педагогического исследования. М.: Высшая школа. С. 5-18.

Кустов Л.М. 1996. Теоретические и практические основы послевузовской подготовки инженера-педагога. Автореферат дис … докт. пед. наук. М.: 45 с.

Конышева А.В. 2005. Современные методы обучения английскому языку. Минск: ТетраСистемс. 176 с.

Лазарев М.А. 2013. Освоение художественной культуры в профессиональном становлении современного учителя: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. Институт художественного образования Российской академии образования. М. 211 с.: ил.

Левченко В.В. 2007. Интеграционные процессы в педагогической науке. - Вестник СамГУ. 5/1 (55) (2006): 157-165

Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. М.: АПН СССР, 1951. Т. 5. 540 с.

Махмутова М.И., Артемьева Л.А., 1989. Сс. 4-44. - В сб. Проблемы интеграции процесса обучения в СПТУ. Сборник научных трудов. Отв. ред. Махмутова М.И. М.: АПН СССР. 120 с.

Московченко А.Д. 1993. Проблема интеграции знаний о естественных и искусственных технологиях. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук: 09.00.01. Томск. 25 с.

Олесина Е.П. 2007. Использование интегрированных технологий на уроках мировой художественной культуры. Сс. 48-56. - Профильное и предпрофильное образование. Программно-методические материалы к предметам художественно-эстетического цикла. Ежегодник, No 6. М. 84 с.

Пригожин И., Стенгерс И. 1986. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс. 250 с.

Радомская О.И. 2004. Повышение профессионального мастерства учителя изобразительного искусства в процессе применения интегрированных технологий. кандидат педагогических наук. 13.00.08. М. 195 с.

Рапацевич Е.С. 2006. Психолого-педагогический словарь. Минск: Современное слово. 928 с.

Савельева Л.В. 1984. Дидактическая структура и функция комплексных межпредметных связей в содержании профессионально-психологического образования (на примере строительных профессий). Автореферат дис … канд. пед. наук. Казань: 19 с.

Савенкова Л.Г. 2008. Научная школа Б.П. Юсова. Интегрированное обучение и полихудожественное воспитание. С. 33-68. В кн. Научные школы в педагогике искусства. Часть. 1. Под редакцией Савенкова Л.Г. Учреждение ИХО РАО. Издательский дом РАО. 166 с.

Савенкова Л.Г. 2001. Педагогические условия интегрированного освоения изобразительного искусства в общеобразовательной школе: Диссертация доктора педагогических наук: 13.00.01. М. 400 с.

Савенкова Л.Г. 2000. Человек в мире пространства и культуры. М.: ООО «Изд. дом Магистр-Пресс». 288с.

Сантулов Х. 1990. Интегративный подход к формированию коммунистического мировоззрения. Пер. с болг. М.: Педагогика. 176 с.

Семенов В.Д. 1993. Педагогика среды. Учебное пособие. Екатеренбург: Издательство Уральского Педагогического Института. 63 с.

Сичивица О.М. 1976. Мобильность науки. Горький: Издательство Волго-Вятское. 126 с.

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. 1997. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Школа-Пресс. 521 с.

Спиридонова Е.С. 2006. Проект технологии музейной педагогике в общеобразовательной школе. С. 146-150. - В кн. Художественное образование в парадигме современной культуры. М.: ООО «Грета-Сервис». 206 с.

Сартр Ж.-П. 1990. Экзистенциализм это гуманизм. Сумерки богов. М.: Политиздат. С. 319-344.

Теремов А.В 2007. Интегратизм в познании как основа совершенствования общего образования. - Интеграция образования. 1 (46): 3-8.

Титовец Т.Е. 2008. Междисциплинарная интеграция в специализирующей и генерализирующей моделях содержания педагогического образования. - Интеграция образования. 2: 31-36.

Турченко Р.В. 1988. Интегративная роль социологии в исследовании проблем образования. Взаимодействие наук как фактор их развития. - Новосибирск: наука. С. 162-179, 457-458.

Хакен Г. 1980. Синергетика: иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах; пер. с англ. В.И. Емельянова. Москва: Мир. 404 с.

Халиуллин И.А. 1987. Интегративный урок производственного обучения. АПН СССР: Горький. 37 с.

Федорец Г.Ф. 1989a. Проблемы интеграции в теории и практика обучения (предпосылки опыты). Науч. ред. Васильева З.И. Ленинград: Ленинградский Государственный Педагогический Институт им. А.И. Герцена. 93 с.

Федорец Г.Ф. 1983b. Межпредметные связи. Ленинград. 88 с.

Философский энциклопедический словарь. М: ИНФРА-М, 2012. 570 с.

Чапаев Н.К. 1998. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции. Дис. д-ра пед. наук. Екатеринбург. 462 с.

Чапаев Н.К. 2019. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография. 3-е изд., доп. и перераб. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 372 с.

Чепиков М.Г. 1981. Интеграция наук: Философский очерк. М.: Мысль. 276 с.

Юсов Б.П. 2004. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – Москва: Компания Спутник +. 253 с.

Bruner J.S. 1969. The Process of Education. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 189 p.

Gagné R.M. 1965. The Conditions of Learning. New York. 212 p.

Получена / Received: 16.02.2019
Принята / Accepted: 01.03.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 327-337

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-327-337

Условия воспитания подростков и молодежи в соблюдении условий безопасности при пандемии

А.А. Ласкин

Международная академия образования
121433, г. Москва, ул. Большая Филёвская, 28, корп. 2
International Academy of Education
Bolshaya Filevskaya, str., 28, building 2, Moscow 121433 Russia
e-mail: al.laskin@yandex.ru

Ключевые слова: информационная безопасность при пандемии, педагогическое взаимодействие, негативные последствия COVID-19, информационное обеспечение, кризис из-за болезни, практическое взаимодействие, безопасность в условиях пандемии, потери в обучении, дистанционное обучение, условия воспитания.

Key words: information security in a pandemic, pedagogical interaction, negative consequences of COVID-19, information support, crisis due to illness, practical interaction, security in a pandemic, learning losses, distance learning, parenting conditions.

Резюме: В статье обсуждаются результаты опросов, научных исследований и статистические показатели в соблюдении условий безопасности при пандемии среди подростков и молодежи по педагогическому и психологическому взаимодействию с родителями, а также правовое и информационное обеспечение антикриминальной безопасности в условиях пандемии и распространения коронавирусной инфекции COVID-19. В статье рассматривается внутренняя Российская и международная ситуация, которая возникла из-за социально - негативного воздействия и последствия влияния коронавирусной инфекции COVID-19 на традиционные социальные системы и институты (образование, здравоохранение), обеспечения жизнедеятельности и безопасности граждан и общества, и другим жизненно-важным отраслям экономики нашей страны.

Abstract: The article discusses the results of surveys, scientific research and statistical indicators in observing safety conditions during a pandemic among adolescents and young people in pedagogical and psychological interaction with parents, as well as legal and informational support of anti-crime safety in the context of a pandemic and the spread of coronavirus infection COVID-19. The article examines the domestic Russian and international situation, which has arisen due to the socially negative impact and consequences of the impact of the coronavirus infection COVID-19 on traditional social systems and institutions (education, health care), ensuring the life and safety of citizens and society, and other vital important sectors of the economy of our country.

[Laskin A.A. Conditions for educating adolescents and young people to comply with safety conditions during a pandemic**]**

А.А. Ласкин / A.A. Laskin

Правовая ответственность и условия воспитания подростков и молодежи в соблюдении условий безопасности при пандемии напрямую связаны со знанием о болезни и способами с ней бороться, а родители и учителя часто сами не знают правду об опасной инфекции и не могут донести ее до своих близких и детей. Запугать или нивелировать опасность коронавирусной инфекции COVID-19 - не значит сказать правду, а можно также и навредить.

Именно поэтому профилактические беседы и практическое взаимодействие всех институтов жизнедеятельности и правоохранительных органов полезно не только подросткам и молодежи, но и их родителям. Совместно мы сможем действовать активно и наступательно, и тогда обеспечим быстрое выявление и лечение опасной болезни и обеспечим выход из сложившегося из-за инфекции COVID-19 кризиса с минимальными потерями для себя и своих близких.

Актуальность обсуждаемой темы обусловлена качественно новыми задачами при возникшем кризисе, для обеспечения условий психолого - педагогического воспитания и антикриминальной безопасности подростков и молодежи в условиях пандемии коронавирусной инфекции.

Воздействие на здоровье взрослых и детей коронавирусной инфекции очевидно, подростки не имеют возможности общаться с друзьями и взрослыми, заботящимися о них, попасть в то безопасное для них место, которое дает не только образование, но и питание, физическое развитие, творческие внеклассные мероприятия. Эта потеря, в условиях пандемии, особенно ощутима для социального и эмоционального развития нервной системы молодежи и подростков, включая, например, эмоциональную регуляцию, самосознание, социальную осведомленность, эмпатию, планирование и принятие решений. Поскольку многие подростки стремятся к независимости от своих родителей, друзья здесь играют ключевую роль. Социализация становится важной частью их экосистемы в процессе жизненного развития, что является очень сложным аспектом для воссоздания нормального, планомерного обучения на дому и при требованиях соблюдения социальной дистанции. Неожиданное и

раннее окончание учебного года, с неопределенностью обучения и разрушенной рутиной, заставляет подростков испытывать острое чувство потери в развитии и учебе. В недавнем опросе в школах Москвы ученики восьмого класса сказали, что испытывают все большую тревогу. Они также говорили, что были бы благодарны взрослым за помощь продолжать развиваться и учиться когнитивно и с полной отдачей в условиях, которые не являются идеальными. При дистанционном обучении домашняя обстановка приобретает особое значение. Большинство рекомендуемых школами образовательных сайтов помогают подросткам перейти к виртуальному образованию. Тем не менее многие взрослые не настолько знакомы с SEL, поэтому потребуется помощь, чтобы изучить эти аспекты для себя, а затем использовать полученные знания, чтобы помочь детям укрепить эти навыки. Всю необходимую информацию о социальном и эмоциональном обучении рекомендуют найти в Интернете и в открытом доступе. К счастью, большинство школ интегрировали SEL в свой учебный процесс. С ослаблением антикризисных мер, стало появляться много подходов и практик, причем большинство из них рекомендуют вести диалог, направленный на устранение потерь в учебе, спорте и социальной адаптации. Моделировать ситуации и обучать устойчивости к ним, обсуждать проблемы и заботы подростков. Проявлять доверие и поддерживать независимость. Сосредотачиваться на том, что мы можем многое контролировать, чтобы помочь уменьшить страх и обеспечить безопасность. Помогать подросткам оставаться на связи со школой и друзьями, предлагать им стать частью более широкого сообщества и поощрять поиск способов внести позитивные изменения. Из-за инфекции COVID-19, многое в нашей повседневной жизни и в России изменилось и пройдет некоторое время прежде, чем все станет возвращаться на круги своя. На сегодня важно донести до молодежи две вещи: Первое - эта пандемия закончится, что человечество уже не раз переживало подобное - и оставляло прожитое позади. Второе - в их жизни все только начинается. И на несколько месяцев нам и детям надо изменить привычную жизнь, поведение, обучение и многое другое. Это не всем приятно - решить временно

отказаться от наших привычных занятий и планов. Но чем раньше мы примем, что это так, тем легче переживем вспышку заразной болезни на нашей территории, тем скорее все закончится, тем меньше плохих последствий будет у для каждого из нас. Это - разумно. Нам и подросткам многое не нравится - изменившиеся условия жизни, работы, учебы. Мы можем закрывать на это глаза, серьезно не воспринимать болезнь, даже быть агрессивными, паниковать, либо собирать информацию из достоверных источников и делать то, что можем и должны делать сейчас для выздоровления. И молодежь может сделать правильный выбор, чтобы сберечь себя и здоровье своих близких и друзей.

Всемирная Организация Здравоохранения (ВОЗ) объявила инфекцию - COVID-19, чрезвычайной международной ситуацией. И по этой причине самое время рассказать о том, что такое эпидемия и чем она отличается от пандемии. Начнем с того, что слово «пандемия» происходит от греческого «пандемос», что означает «принадлежать всем людям». Пандемия - это вспышка глобального и мирового масштаба. О наступлении пандемии говорят, когда новая бактерия или вирус становятся способными к быстрому распространению и затрагивают очень много людей по всему миру.

Давайте не будем забывать о том, что история человечества, это история борьбы с различными вирусами и болезнями.

Главной мишенью работы педагогов и родителей в период пандемии является психолого - эмоциональная регуляция молодого человека и оказание ему помощи в решении этой задачи. Прежде всего пандемия ударяет по эмоциональному тонусу, истощает его и создает ограничения для нервно-психической регуляции. Это касается и взрослых, и детей. Поэтому необходимо специальное объяснение того, как происходит саморегуляция у взрослых и детей при пандемии, а также знание тех поведенческих механизмов, которые обеспечивают саморегуляцию.

Взрослая и подростковая эмоциональная регуляция обеспечивается через вегетативную и эндокринную системы, а также через сознание и когнитивные процессы. Необходимость в

саморегуляции при пандемии т.е., в ограниченных условиях жизненного пространства имеет особое значение для внутреннего благополучия и жизнестойкости. При чем стоит обратить внимание, что задача предотвращения чрезмерных эмоциональных трат у людей в это время, связанных с тревогой, напряжением является важной и основной. Эмоциональная регуляция прежде всего необходима для обеспечения оптимального психического тонуса, поддерживающего и усиливающего чувство уверенности в себе, обеспечивающего целостность и уверенность в действиях. В этот период подростку необходимо чувствовать собственную интегрированность и связанность с миром, а не эмоциональную истощенность, внутренний разлом и разруху. Кроме того, в настоящее время необходимо выдерживать аффективные нагрузки, адаптироваться к эмоционально заряженной и постоянно меняющейся разноплановой и противоречивой информации, идущей из СМИ и социальных сетей. Месяцы нахождения в самоизоляции истощают, имеющиеся у молодого человека ресурсы, и может привести к нервно-психическому срыву.

Система эмоциональной регуляции складывается из внешней (со средой) и внутренней (через организм) регуляции и состоит из афферентного и эфферентного звеньев. Афферентные звенья - обеспечивают движение нервных импульсов от органов чувств к нервной системе, эфферентные - наоборот от центральной нервной системы мышцам и железам внутренней секретности. В настоящее время система эмоциональной регуляции особенно чувствительна к переживаемым стрессам. Поэтому афферентные импульсы направлены к параметрам, сигнализирующим о возможности удовлетворения актуальных потребностей из внешней среды, а также удовлетворения их в будущем. Прогнозы экономистов, политологов и медиков сигнализируют о явлениях, чреватых опасностью, а наши когнитивные системы расценивают эту информацию как несущую неустойчивость, неопределенность и дефицит благополучия.

Из внутренней среды также мы получаем сведения об общем состоянии организма, которое расценивается как комфортное или дискомфортное. Организм при пандемии, в

условиях ограниченной двигательной активности, недостаточно удовлетворенных физиологических потребностей (как минимум вентиляции легких, циркуляции кровообращения, гармональной интоксикации и истощения), начинает давать отрицательную оценку внутреннему благополучию. Внутреннее напряжение, идущее из органов и систем организма в условиях изоляции, начинает усиливаться и сигнализировать о неблагополучии, что отрицательно отражается на эмоциональном тонусе и снижает эмоциональный фон. Эфферентная сторона активно участвует прежде всего в тонической регуляции и создает оптимальный тонус других психологических процессов и самой эмоциональной системы. И ей необходима в данный момент специальная помощь и поддержка, чтобы преодолеть стрессовое состояние. Особое внимание необходимо обращать на положительные эмоции, поскольку они повышают психическую активность, обеспечивают настроенность на решение вновь возникающих задач. Не стоит так же игнорировать некоторые отрицательные эмоции: гнев, раздражение, капризы, потому что они отвечают за жизнестойкость и удержание жизненного пространства. Благодаря афферентной и эфферентной регуляции должна обеспечиваться стабильная активность тех эмоций, которые в данный момент доминируют в аффективном состоянии.

Что же помогает поддерживать устойчивость в такой период? Прежде всего, человеку важно чувствовать себя постоянным востребованным и живым источником собственной активности. Подростки, которые имеют внутреннюю уверенность и желание к самодвижению, к изменению и реализации, чувствуют себя значительно лучше. В настоящее время важно понимать границы своих собственных переживаний, устойчивости в учебе и профилактике здоровья эмоционально не сливаться с остальными, не входить в явления массовой паники, тщательно фильтровать и отслеживать информацию, разделять то, что касается лично вас, и что не имеет к вам никакого отношения. Можно с уверенностью сказать, что молодым людям повезло, если в них успели заложить жизнестойкую идентичность, построенную на открытости к неизвестности, креативности, критическом мышлении, а также способности быть гибкими к

происходящему и перестраивать уже имеющийся опыт (Лазарев, Подвойский, Ласкин, 2018).

В данный момент молодым людям необходимо избегать нервно-психического истощения. Помочь обрести спокойствие могут типы поведенческих механизмов эмоциональной регуляции. Самые простые из них, понятные абсолютно любому:

1. Избавить себя от той не нужной активности, которая вас истощает. Не пытаться сделать как можно больше. И наоборот окружите себя мелочами, доставляющими радость, найдите то, что вам приносит удовольствие. Наполняйте ими свое жизненное пространство. Тело должно радоваться и ему необходимо прежде всего доверять. Необходимо делать что-то больше руками.

2. Организовать себе двигательную активность, прогулки и занятия спортом. Изыскать возможность, чтобы больше находиться на свежем воздухе, пускай даже на балконе. Делать сквозные проветривания помещений.

3. Давать правильную оценку даже отрицательному результату и рассматривать возможность его изменения, и как он поддается колибровке. Расширять или перемещать фокус внимания пока не найдётся оптимальное решение, снижающее силу истощающего напряжения.

4. Вспомнить положительные результаты и случаи, когда вы переживали радость, благополучие, спокойствие, либо другое состояние, необходимое вам. Войдите в него, позвольте ему наполнить вас, удержите его внутри. Затормаживайте отрицательные эмоции и усиливайте положительные.

5. Общаться и окружить в социальных сетях себя светлыми людьми, с которыми легко, которые не отнимают у вас силы. Почитайте, о чем они пишут, напишите свой комментарий, если есть силы. Ведь социальное окружение - это мощное средство поддержки и приведения в равновесие учебу и психологическое состояние.

6. Попробовать найти источник радости через включение разных сенсорных модальностей: вкусовой, тактильный, зрительной, слуховой. То, что доставляет приятные ощущения.

7. Перестать замечать и расстраиваться по тем вопросам, которые решить на сегодняшний день невозможно. Их нужно

просто отсечь и не вкладывать в свое внимание. Например, «дёргать» и отвлекать детей по поводу качества успеваемости. Никакого качества в таких условиях не может быть. Также обратим внимание на то, что каждый год в России и в мире возникает эпидемия гриппа. Главное - вовремя сделать прививку! Эпидемии специфичны для города, региона или страны и возникают, когда число инфицированных превышает ожидаемое количество в пределах одной страны или ее части. Если инфекция широко распространена в нескольких странах одновременно, то она может перерасти в пандемию.

Наиболее распространенной причиной пандемии является новый штамм или подтип вируса, который легко передается от человека к человеку. Пандемии, иногда вызваны просто новой способностью болезни быстро распространяться, как в случае с вспышкой чумы в 17 веке. Пандемия появляется, когда новый штамм вируса мутирует, в результате чего приобретает способность передаваться от человека к человеку легко и быстро. Сезонные вспышки или эпидемии, как правило вызваны подтипами вируса, который уже циркулирует среди нас и, как правило, вызваны новыми подтипами вирусов. Эти подтипы раньше не были распространены среди людей. Более того, пандемия поражает большее количество людей и может быть более смертоносной, чем эпидемия (Минасян, 2020).

После возникновения и распространения пандемии у людей, переболевших, развивается иммунитет, но подтипы вируса могут циркулировать среди людей в течение нескольких лет, что способно привести к эпизодическим эпидемиям (например, гриппа). Такие организации, как ВОЗ, Центры по контролю и профилактике заболеваний (ЦКЗ), медицинские институты, контролируют поведение и перемещение возникающих вирусов. Здесь мы выделяем семь известных эпидемий переходящих в пандемию:

1. Юстинианова чума: 540-541 г. н.э.
2. Черная смерть (черный мор): 1346-1350 гг.
3. Холера: 1899-1923 гг.
4. Испанский грипп (H1N1): 1918-1920 гг.
5. Грипп (H2N2): 1957-1958 гг.
6. Гонконгский грипп: 1968-1969 гг.

7. Птичий грипп (H1N1): 2009 гг.

Так, самая опасная пандемия - испанского гриппа с 1918 по 1920 год унесла - 100 миллионов жизней, и справедливо считается самой страшной в мировой истории. Сегодня же, одной из главных проблем является специфическая устойчивость некоторых бактерий к антибиотикам, а также участившиеся случаи передачи вирусов от животных к человеку, как было в случае с тяжелым острым респираторным синдромом (SARS), Ближневосточным респираторным синдромом (MERS), африканской эболой и в 2019 году - COVID-19. Пандемия в современном мире может стать источником большого количества проблем у взрослых и детей (Турыгина, Усова, 2020). Дело в том, что у вирусов появилось куда больше возможностей для распространения, чем в прошлом. Более того, возникновение паники среди взрослого населения, когда люди пытаются покинуть эпицентр вспышки, может привести к еще большему распространению болезни. Изготовление вакцины может занять месяцы или годы, так как пандемические вирусы являются новыми агентами, возникающих инфекций. Медицинские учреждения, больницы и госпитали будут перегружены и может возникнуть нехватка медицинского персонала для оказания экстренной помощи как из-за пандемии, так и по другим возникшим причинам. Решение о переводе эпидемии в разряд пандемии принимается на основании распространенности вируса у различных групп населения, а также его влиянии на организм человека. Также главную роль играют: информированность и волнения среди населения. Решение о появлени пандемии объявляет ВОЗ. Однако во Всемирной организации здравоохранения пока заявляют, что ситуацию с новым коронавирусом все еще можно назвать эпидемией со множественными очагами.

Несмотря на значительные успехи в медицине, эпидемиологи и врачи России считают возникновение пандемии и ее ликвидацию, лишь вопросом времени. Пандемия в России разрушила привычный уклад жизни очень многих людей. Это заметно не только у взрослого населения, но и у молодежи и подростков: отмена ЕГЭ, экзаменов и выпускного, переход на дистанционное обучение, сокращение контактов, закрытие

культурных и спортивных учреждений - все это не самым лучшим образом сказывается на психологическом состоянии подрастающего поколения. Из-за того, что традиционное очное обучение практически исчезло, школьники и студенты тяжело и неумело осваиваются в новой форме обучения и общения друг с другом. Подростки чувствуют себя встревоженными, злыми и несдержанными, так как обладают повышенной реактивностью на стресс, что является результатом гормональных колебаний и изменений в развитии мозга. Подросткам и молодежи еще до пандемии было довольно трудно (Ласкин, 2020). А в условиях, когда взрослые не всегда справляются с самоизоляцией и новыми трудностями из-за пандемии, очевидно, еще сложнее. При этом те условия, которые сопровождают социальное дистанцирование, могут обострить проблемные стороны подросткового возраста. Многие ученые называют происходящее не иначе как «социальную переориентацию». Так как подростки и молодежь проводят значительную часть времени в школе или в институте, и полагаются на общение со сверстниками. Это помогает им сформировать свои собственные чувства и мнения. Но все изменилось, и им выпало жить в нелегких условиях пандемии и изменения климата. Молодые люди начинают понимать, кто они или, по крайней мере, кем они будут прямо сейчас. И из-за пандемии многое из того, что когда-то определяло их обучение, занятия спортом и социальную активность, исчезло. И введенные ограничения из-за пандемии ограничивают их личностную свободу, что не может не тревожить их семьи и пониманием чем заняться на карантине. Также многие подростки чувствуют себя «лишенными», как будто у них «украли» возможности и воспоминания, которые они должны были сделать в старших классах и в Вузе (Першина, 2020). Некоторые расстроены, что не могут пойти на культурные и спортивные мероприятия и выпускной, как было до пандемии, а пребывание взаперти нередко приводит к повышенной тревожности и агрессивности. По мнению педагогов и психологов, очень важно позволить подросткам и молодым людям выразить то, что они чувствуют в это непростое время. Даже если все дома ладят друг с другом, для их эмоционального развития очень важно иметь

собственное свободное время. Также рекомендовать обязательное соблюдение режима дня, санитарно - гигиенических правил, здорового питания и регулярные физические упражнения. Важно объяснить подросткам и молодежи, что это очень сложное время для всех нас, а не только для них. Необходимо объяснить, чтобы молодые люди были внимательны и добры друг к другу. Рано или поздно пандемия закончится, и нормальная жизнь и мир постепенно вернутся в норму.

ЛИТЕРАТУРА

Лазарев М.А., Подвойский В.П., Ласкин А.А. 2018. Профессиональная деформация руководителей: Монография. Под общ. ред. В.П. Подвойского. Новый Быт: Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Московской области «Чеховский техникум». 160 с.

Ласкин А.А. 2020. Особенности и коррекция гиперактивного поведения у подростков старшего возраста. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 9 (3): 194-207.

Минасян В.Д. 2020. Пандемия COVID-19 и способы борьбы с ней. - Инновации. Наука. Образование. 22: 721-732.

Першина М.П. 2020. Студенческая мобильность в эпоху COVID-19: Адаптация российских университетов к новым реалиям. - Вопросы политологии. 10 (12): 3480-3487.

Турыгина В.Ф., Усова А.В. 2020. Влияние пандемии COVID-19 на сферу образования. С. 180-183. - В сб.: Тенденции развития электронного образования в России и за рубежом. Материалы I Международной научно-практической конференции (15 мая 2020 г.). Екатеринбург: Уральский государственный экономический университет. 221 с.

Получена / Received: 16.02.2021
Принята / Accepted: 01.03.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 338-342

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-338-342

Особенности реализации коуч-технологий в современной педагогике музыкального образования

Л. Ли

Институт музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
196084, г. Санкт-Петербург, пер. Каховского, д. 2
Institute of Music, Theater and Choreography, The Herzen State Pedagogical University of Russia
Kakhovskogo side str., 2, Saint Petersburg 196084 Russia
e-mail: galkax@mail.ru

Ключевые слова: коуч-технологии, организация индивидуальных занятий, психолого-педагогический инструментарий, специальные компетенции студента, ко-учируемые, специальные техники.
Key words: coach technologies, organization of individual classes, psychological and peda-gogical tools, special competencies of the student, coaches, special techniques.
Резюме: В статье раскрываются основные методы работы педагога по коуч-технологиям. Акцент сделан на психологических аспектах, определяющих сущность коучинга. Автор статьи приходит к выводу, что в музыкальном образовании коуч-технологии чрезвычайно перспективны в силу индивидуальных занятий по специальности.
Abstract: The article discloses the main methods of work of a teacher in coach technolo-gy. The emphasis is placed on the psychological aspects that determine the es-sence of coaching. The author of the article concludes that in musical develop-ment, coach technology is extremely promising due to individual classes in the specialty.
[Li L. Features of the implementation of coach technologies in modern pedagogy of music education**]**

Современная педагогика музыкального образования находится в непрестанном поиске новых принципов, методов, технологий работы, которые были бы созвучны интенсивно проходящим в обществе переменам. Инновационные методики, в том числе коучинг, внедряемые в современный учебный процесс, определяются качеством самого новшества, потенциалом образовательной среды и уровнем педагогического мастерства.

Уже это общее положение приводит к мысли о необходимости использования нескольких содержательных структур не только в названных аспектах, но и в области психологии взаимоотношений, коуч-технологий, специальных коучинговых техник, идеологии коучинг-процесса, уровней

управления коучингом.

Во все набирающем силу коучинге, следует рассматривать две составляющие:

- коучинг, как *новшество* музыкально-педагогического процесса;
- педагогический процесс с субъектной позиции: коуч - студент (Кострова, Шибаршина, 2019).

Принцип коучинга: развитие широких навыков, а не приобретение конкретных знаний. Следовательно, *ресурс студента* является источником сил и эмоций, необходимых для достижения планов и перспектив. Педагогический процесс с субъектной позиции предъявляет новые требования в области *взаимоотношений* и к коучу, и к студенту. В их основе:

- взаимная заинтересованность;
- сотрудничество;
- гибкость в решении вопросов;
- разделение ответственности за результаты обучения.

Новые требования направлены на мобилизацию внутреннего потенциала и коуча, и студента, на изменение форм и видов педагогической работы и самой системы знаний.

При организации коучинга нужно признать правильными тезисы К. Роджерса: «Я не могу научить другого человека тому, как учить <…> Все то, что может быть преподано другому человеку, является относительно неважным и оказывает либо нулевое по значимости влияние на поведение <….> Я все больше и больше осознаю, что меня интересует только такое учение, которое оказывает значимое влияние на поведение» (Роджерс, 1993). Следовательно, можно сделать вывод, что К. Роджерс значимым признавал *самосовершенствование,* и именно этому процессу, а не конкретным знаниям (хотя они, безусловно, нужны и важны) должен учиться студент конкретного учебного заведения, роль которого заключается в обеспечении условий для самосовершенствования.

Наличие субъектно-объектных отношений и новых требований, предъявляемых к ним, формируют структуру коучинга и новые компетенции, развивающиеся у студента. *Главная компетенция студента в коуч системе* - самоанализ, переход к внутренним действиям (самоощущение и самоанализ)

В самом общем ***виде содержательная структура коуч-технологий*** включает в себя:

1. специальные техники, нацеленные на реализацию инновационной технологии современного обучения в индивидуально-личностном или личностно-групповом сопровождении коучируемых;
2. специфический психолого-педагогический инструментарий, построенный на доверительных взаимоотношениях коуча и студента;
3. особое пространство, обеспечивающее реализацию специальных техник и использование психолого-педагогического инструментария.

Новые компетенции студента, без которых невозможна реализация коучинга, включают в себя.

1. самостоятельное пошаговое осмысление проблемных учебно-познавательных, учебно-профессиональных и профессионально-личностных ситуаций;
2. выявление знания о «незнании».

В этом алгоритме центральное место занимают субъектно-объектные *отношения между коучем и студентом*. Теоретические и тактические основы этого процесса были сформулированы еще Р. Фишером и У. Юри в работе «Путь к согласию», изданной впервые еще в 1981 году.

Главные постулаты, выдвинутые названными авторами, мы относим к ***структуре специальных коучинговых техник***. Ниже представлена эта структура.

1. *Необходимость разделить людей и проблемы*. Надо пересмотреть процесс обсуждения проблемы, тактику разговора, но не стараться перестроить людей и тем более ставить под вопрос их честные намерения.
2. Целесообразно *сосредоточиться на интересах*, а не на позициях сторон. Четкость формулировки интересов сторон позволит определить тактику поведения.
3. Проанализируйте все варианты и *определите все взаимовыгодные*. Иногда для этого необходимо прервать общение, сделать перерыв, обратиться за советом к «третьему» лицу (Фишер, Юри, 1992: 10).

Основной метод работы коуча - *беседа*. Вопросы надо

ставить четко относительно результатов предшествующих действий, за которые взяты обязательства; действий, которые коучингуемый намерен предпринять. В рамках музыкально-педагогического процесса, например, в классе по специальности необходимо:

- уточнить, что удалось и что не удалось сделать с момента последней встречи с преподавателем;
- концентрировать внимание на намеченных результатах и путях их реализации;
- детализировать место коучингуемого в общей «карте результатов»;
- активизировать самодисциплину и заставлять отвечать студента за результаты конкретного отрезка времени;
- развивать способность концентрации на ключевых вопросах.

В составе *специфического психолого-педагогического инструментария* мы рассматриваем два аспекта:

- преднамеренный обман, психологическое и позиционное давление, психологическая война;
- взаимопонимание и взаимозависимость.

Первый аспект. Необходимо выявить тактику уловок, к которым прибегает студент, чтобы не принимать соглашение с коучем. Наиболее частые из них - это преднамеренный обман, психологическое и позиционное давление.

Могут иметь место преднамеренное искажение или представление фальшивых фактов, полномочий и намерений. Фальшивые факты - это способ ввести человека в сомнение и на этой основе усилить воздействие на него. Под неясными полномочиями понимаются заявления о том, что вы должны идти на компромисс и, кроме того, еще получить у кого-то одобрение. Решать вопросы надо на основе взаимного компромисса. Этот же тезис действует и в отношении скрытых намерений.

Психологическая война подразумевает создание стрессовых ситуаций, личных нападок, деления на «злой и добрый», открытые угрозы как фактор давления. Последнее относится к нечестной тактике переговоров.

Очевидно, что изложенные выше положения, высказанные К. Роджерсом, являются тактическими. Они являются частью

инструмента достижения цели. КАК следует действовать и ЧТО следует получить в учебном процессе, К. Роджерс высказал в уже цитируемом труде: «Личные соображения относительно преподавания и учения» (Роджерс, 1993). Здесь основополагающими являются положения, относящиеся ко **второму аспекту** - взаимопонимание и взаимозависимость. Применительно к исследуемой проблеме это:

- необходимость студента самостоятельно принимать решения о своих жизненно важных проблемах;
- «теплое» принятие коучем личности коучингируемого и участии в организации процесса обучения;
- диалогичность между обучающимся и коучем;
- овладение коучем специальными техниками сопровождения студента.

Обе структуры коучинговых техник представляются перспективными для их реализации в музыкально-педагогическом процессе. В силу специфики музыкального образования, основной особенностью которого является наличие индивидуальных занятий и их главенствующее значение в обучении музыканта-исполнителя (инструменталиста, вокалиста, дирижера) и композитора, роль межсубъектных отношений достаточна высока. Образовательная ситуация индивидуального урока, удобная и распространенная форма беседы - все это делает реализацию коуч-технологий перспективными и востребованными для обновления и оптимизации современной педагогики музыкального образования.

ЛИТЕРАТУРА

Кострова Ю.Б., Шибаршина О.Ю. 2019. Коучинг как инновационная образовательная технология. - Образовательные ресурсы и технологии. 2 (27): 27-32.

Роджерс К. 1993. Личные соображения относительно преподавания и учения. - Открытое образование. 5-6: 42-49.

Фишер Р., Юри У. 1992. Путь к согласию или переговоры без поражения. Пер. с анг. А. Гореловой; предисл. В.А. Кременюка. М.: Наука. 158 с.

Получена / Received: 15.02.2021
Принята / Accepted: 01.03.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 343-349

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-343-349

О некоторых психолого-педагогических аспектах работы с детьми на начальном этапе обучения игре на фортепиано

С.Х. Лю

Институт музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
196084, г. Санкт-Петербург, пер. Каховского, д. 2
Institute of Music, Theater and Choreography, The Herzen State Pedagogical University of Russia
Kakhovskogo side str., 2, Saint Petersburg 196084 Russia
e-mail: 2639280192@qq.com

Ключевые слова: психологические особенности, дети, дошкольный и младший школьный возраст, педагогический процесс.
Key words: psychological characteristics, children, preschool and primary school age, pedagogical process.
Резюме: В статье рассматриваются отдельные психолого-педагогические аспекты работы с детьми на начальном этапе обучения в ДШИ. Одной из задач является раскрытие психологических особенностей развития учащихся дошкольного и младшего школьного возраста. Организация педагогического процесса в музыкальном обучении детей будет успешной, если будут учитываться возрастные особенности начинающих музыкантов.
Abstract: The article deals with certain psychological and pedagogical aspects of working with children at the initial stage of training in the children's school. One of the tasks is to reveal the psychological characteristics of the development of preschool and primary school age students. The organization of the pedagogical process in the musical teaching of children will be successful if the age characteristics of novice musicians are taken into account.
[Liu S.H. On some psychological and pedagogical aspects of working with children at the initial stage of learning to play the piano**]**

Многие известные педагоги-музыканты современной России отмечают важность начального этапа обучения игре на фортепиано в педагогическом процессе. Именно от первых месяцев занятий в большой степени зависит комплексная подготовка учащегося-пианиста. Начальное обучение является самым важным и сложным процессом в достижении главной цели музыкального образования - воспитании разностороннего музыканта.

В настоящее время обучение детей в российских ДШИ начинается с малого возраста, буквально с четырех лет. Такое

раннее обучение благотворно сказывается на развитии дошкольников. Первостепенную роль здесь играют уроки ритмики, сольфеджио, слушание музыки, музицирование на простейших духовых и ударных инструментах. Обучение учащихся дошкольного и младшего школьного возраста игре на фортепиано, формирование технических навыков и творческие задачи вызывают ряд проблем, связанных с психологическими и физиологическими возрастными особенностями, природными музыкальными данными. К решению этих задач преподаватель должен подходить серьёзно, тщательно подбирая педагогические методы и средства.

В педагогической работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста русские музыканты ставят во главу угла работу над формированием личностных и интеллектуальных качеств ребёнка. Данные качества включают в себя многие психофизиологические процессы: силу воли, внимание, память, слуховую восприимчивость, представления, мышление, эмоции; организацию игровых движений, а так же самостоятельность и самоконтроль. Для успешного решения проблемы формирования личностных и интеллектуальных качеств ребёнка преподаватель должен иметь определённые знания из области музыкальной психологии, владеть богатым запасом методических средств, которые надо постоянно пополнять и совершенствовать.

Когда мы говорим об обучении игре на фортепиано, то подразумеваем наличие у юных учеников желание воспроизводить музыку легко, не испытывая при этом потребности в напряжённых, длительных занятиях. Задача преподавателя - умело направить это «развлечение», сделать его средством достижения цели. Именно педагог закладывает фундамент в отношении ребёнка к музыке, к работе с инструментом. Чтобы обучение детей дошкольного и младшего школьного возраста протекало успешно, учитель должен хорошо знать детскую психологию, учитывать особенности возраста. Профессионалы в области фортепианной педагогики советуют уделять внимание следующим моментам:

1. Детям дошкольного и младшего школьного возраста сложно сосредоточиться на какой-либо одной проблеме. Отсюда

следует, что педагог по классу фортепиано должен разнообразить содержание урока по форме и содержанию.

2. Большая восприимчивость к чувственным впечатлениям окружающего мира. Преподаватель должен немедленно удовлетворять любознательность ребёнка, ответив на возникающие вопросы.

3. В юном возрасте учащийся легко запоминает «новое» и быстро забывает выученное на уроке, поэтому необходимо систематически возвращаться к пройденному материалу.

4. Важно помнить, что у ребёнка иной (медленный) темп мышления. Нельзя его торопить, это может привести к негативным последствиям.

5. Мышление в данном возрасте основано на конкретных образах. Детям сначала надо показать тот или иной предмет, или указать на то или иное явление, а потом давать его словесное обозначение.

В работе с маленьким учеником преподаватель должен заинтересовать его, используя разнообразный материал: детские песенки, сказки, картинки, сравнения с простыми знакомыми явлениями из повседневной жизни или природы. В качестве наиболее доступной формы музыкального высказывания может использоваться словесный текст. Дети в возрасте 4-х - 7-ми лет требуют больше времени для усвоения. Поэтому преподавателю необходимо неоднократно повторять задания, применять профессиональную терминологию в соответствии с возрастом и уровнем ребёнка. Специалисты в области фортепианной педагогики утверждают: «искусство преподавателя в том и состоит, чтобы с величайшим психологическим тактом примешивать к стихийным побуждениям, к произвольной детской игре первые необходимые элементы труда, в начале в малых дозах, чтобы музыкальные обязанности не стали “горькими обязанностями”» (Ребёнок за роялем…, 1981: 44).

Игровая деятельность для ребёнка дошкольного возраста является ведущей и этот аспект необходимо учитывать при работе с начинающим пианистом. Игра оказывает влияние на развитие учащегося, ведёт к качественному изменению его психики. Наглядно-образное мышление становится основным видом мышления в дошкольном возрасте, и в конце этого

периода переходит к «словесному». Восприятие ребёнка становится осмысленным, анализирующим. Значительное влияние на развитие восприятия оказывает речь.

Л.С. Выготский считал, что в дошкольном возрасте доминирующей функцией становится память. Ребёнок с лёгкостью может запоминать самый разнообразный материал. Развивается мотивационная сфера начинающего музыканта. Наиболее сильным мотивом в этом возрасте является поощрение, получение награды. Несмотря на то, что в младшем школьном возрасте происходят значительные изменения в смене образа и стиля жизни, а отсюда и в психическом развитии ребенка, игровая деятельность, наряду с ведущей учебной, необходима юному учащемуся.

Наглядно-образное мышление в дошкольном возрасте переходит к словесно-логическому в младшем школьном возрасте. При этом необходимо учитывать, что в младшем школьном возрасте появляются повышенная утомляемость, беспокойство, тяга к движениям. Б.М. Теплов, говоря о детском возрасте, справедливо замечает: «Восприятие искусства - активный процесс, в который входят и двигательные моменты (ритм), и эмоциональное переживание, и работа воображения, и “мысленное действование” <…> Эта внутренняя активность меняет свои формы в зависимости от возраста и уровня развития ребёнка, но в той или другой форме она сохраняется всегда, образуя “живую душу” художественного восприятия» (Баренбойм, 1979: 256). Психологические аспекты, связанные с возрастными особенностями детей, педагог обязан знать и учитывать в своей работе.

Практически все дети дошкольного и младшего школьного возраста приходят в детскую школу искусств с особым желанием музицирования на инструменте. Преподавателю важно не только сохранить и умножить этот интерес, но и направить работу с учеником в правильное русло, привить дисциплину и понимание необходимости ежедневных занятий. Преподаватель не должен становиться в учебном процессе диктатором. Только личностно-ориентированный подход в музыкальном воспитании ребенка будет способствовать развитию его индивидуальности. Необходимо

учитывать музыкальные интересы, вкусы дошкольника, внимательно следить за его развитием, гибко перестраивать методику, исходя из индивидуальности, продумывать мотивационные моменты в обучении.

В системе начального музыкального образования в фортепианном классе учащийся формируется как личность, становление которой тесно связано с педагогической технологией обучения. Известно, что учебные условия на практике не должны создавать иллюзию игры. Здесь важно понять, игра на инструменте - это упорный труд. Признание права на свободное развитие ребенка ставит перед учителем проблему корректировки педагогических технологий. Не отрывая дошкольника от мира сказок, игр, движений в процессе обучения сделать занятия музыкой желательными и необходимыми, не превратить их в рутину и тяжелую обязанность без самостоятельной инициативы.

Обратимся к формулировке основных педагогических правил на начальном этапе обучения Яна Досталя: «исходить из того, что близко ребёнку, пробуждать его творческие силы, его радость изобретения и экспериментирования, развивать его музыкальное воображение и фантазию» (Ребёнок за роялем…, 1981: 43). Для воплощения подобных идей в жизнь преподавателю необходимо использовать различные способы в обучении, тщательно выбирать музыкальный материал, научить ученика позитивно воспринимать замечания.

Знакомство учащегося младшего возраста с классическим музыкальным инструментом фортепиано является естественным продолжением игр, посредством которых он в первые годы жизни постигает мир. На это указывал и выдающийся русский педагог Г. Нейгауз (1988), утверждая, что игра на музыкальном инструменте фортепиано содержит такие же элементы, как и любая другая игра.

Детские игры являются важнейшей составной частью педагогических технологий. По мнению И.С. Аврамковой, «игровая деятельность выступает тем средством, благодаря которому данные качества формируются самым естественным и органичным способом. Суть игровых технологий заключается:

а) в постановке (чему необходимо научить ребенка);

б) в разработке методов, средств и приемов для достижения результата посредством игрового музыкально-дидактического материала (методов, приемов, средств, форм);

3) в создании условий для эффективной реализации данной технологии» (Аврамкова, 2019. 9).

Отметим педагогические возможности игровой деятельности в формировании творческого потенциала личности дошкольника. Эффективное обучение и воспитание достигается широким использованием различных методических средств. Рассмотрим некоторые из них:

1) ритмические и мелодические «эхо» и «диалоги»;

2) детские стихи с речитацией на одном или нескольких звуках;

3) песни в объёме двух, трёх, и более звуков;

4) детские игры, загадки, сказки, детские книжки с картинками;

5) двигательные и расслабляющие упражнения для «минутки отдыха». Перечисленные методические средства способствуют решению технических задач фортепианной игры. Грамотная организация музыкального технического материала способна превратить работу в систему, способствующую развитию детского творчества.

Таким образом, в современной России на начальном этапе обучения игре на фортепиано в ДШИ перед педагогом ставится задача формирования личности ребенка, сохранения и развития его творческого потенциала. Для успешной работы педагога-музыканта с начинающими пианистами необходимо сделать акцент на два направления:

а) психологические особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста,

б) влияние возрастных факторов на организацию педагогического процесса в музыкальном обучении детей в ДШИ.

ЛИТЕРАТУРА

Аврамкова И.С. 2019. Игровые технологии и их роль в развитии творческого потенциала учащихся в процессе музыкальной деятельности. - Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 193: 7-15.

Баренбойм Л.А. 1979. Путь к музицированию: Исследование. Изд. 2-е, доп. Л.: Советский композитор. 352 с.
Нейгауз Г.Г. 1988. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. М.: Музыка, 240 с.
Ребёнок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике. - В сб.: Пер. с нем. ред.-сост. Я. Достал. М.: Музыка, 1981. 333 с.

Получена / Received: 22.02.2021
Принята / Accepted: 01.03.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 350-356

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-350-356

Специфика развития социально-культурного потенциала молодежи в учреждениях культуры

А.О. Первый

Московский государственный институт культуры
141406, Московская обл., Химки, ул. Библиотечная, д. 7
State University of Culture
Bibliotechnaya, str., 7, Khimki, Moscow Region 141406 Russia
e-mail: 410077@bk.ru

Ключевые слова: развития социально-культурного потенциала, молодежь, учреждения культуры.
Key words: development of social and cultural potential, youth, cultural institutions.
Резюме: Статья посвящена изучению специфики развития социально-культурного потенциала молодежи в учреждениях культуры. Социально-культурный потенциал молодежи участников творческих коллективов формируется в учреждениях культуры путем обучения и адаптации, благодаря формальному и неформальному общению, социализации личности, в следствии чего индивид и группа приобретает и воссоздает систему определенных норм, ценностей и знаний, позволяющих сосуществовать полноценным членом своего общества. Молодежная культура является по сути отражением культуры всего общества, с присущим ей мировосприятием и социальными установками, с другой стороны молодежную культуру характеризует эмоционально-нравственное самоутверждение с поиском своего эволюционного пути развития.
Abstract: The article is devoted to the study of the specifics of the development of the socio-cultural potential of young people in cultural institutions. The socio-cultural potential of young people participating in creative collectives is formed in cultural institutions through training and adaptation, through formal and informal communication, socialization of the individual, as a result of which the individual and the group acquire and recreate a system of certain norms, values and knowledge that allow them to coexist as a full-fledged member of their society. Youth culture is essentially a reflection of the culture of the whole society, with its inherent worldview and social attitudes, on the other hand, youth culture is characterized by emotional and moral self-affirmation with the search for its own evolutionary path of development.
[Pervyi A.O. The specifics of the development of the socio-cultural potential of young people in cultural institutions**]**

На современном этапе развития общества в процессе всеобщей глобализации, социально-культурной интеграции, модернизации культурно-досуговых учреждений, изменчивости во взаимоотношениях личности с социумом, появляются

тенденции в потребности к адаптации и социализации личности, в условиях трансформации социальной среды, поляризации населения, внедрения и использования инновационных технологий.

Существует необходимость создания оптимальных педагогических условий для патриотического воспитания молодежи в обществе, их социальной ответственности, духовной нравственности, развития социально-культурного потенциала во всех сферах человеческой жизнедеятельности.

Развитие потенциала молодежи на сегодняшний день имеет приоритетное значение для внутренней политики государства. Следует отметить, что решение данной задачи, в частности, реализуется через государственную программу «Развитие культуры» (Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. N 317 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие культуры”»)

В рамках национального проекта «Культура» субъектам Российской Федерации выделяются значительные субсидии для строительства новых «Домов культуры» в региональных муниципалитетах, часть из которых идет на модернизацию детских школ искусств. Также планируется, что в рамках данного проекта к концу 2024 года 1800 образовательных учреждений в сфере культуры будут оснащены музыкальными инструментами, оборудованием и учебными материалами, будет построено, реконструировано или капитально отремонтировано 500 сельских культурно-досуговых объектов, приобретено 600 автоклубов для сельской местности.

Государство понимает всю значимость и приоритетность развития молодежной политики в области социально-культурной деятельности, гражданско-патриотического, духовно-нравственного воспитания, принимает необходимые меры в данном направлении, расширяет возможности для эффективной самореализации, повышает уровень потенциала молодежи в целях достижения устойчивости социально-экономического развития, национальной безопасности, и упрочнения позиций на мировой арене в условиях глобальной конкуренции.

Не менее значимая роль в развитии социально-

культурного потенциала молодежи отводится его активизации - это процесс трансформирования существующих возможностей в действительность, создание и моделирование новых форм и обособленных технологий его реализации, внедрение и развитие методов адаптации индивида с социальной группой, общности их интересов и приходу к современным (инновационным) социальным отношениям. Данная процедура обусловлена движением личностных и социальных потребностей, которые генерируют и создают динамику целей социально-культурной деятельности индивида и технологии для их достижения, включая оценку результатов.

Сложно переоценить значимость педагогического воздействия учреждений культуры на развитие и формирование социально-культурного потенциала молодежи. Главенствующей целью творческих коллективов в учреждениях культуры является направление на реализацию творческого потенциала участников и его оптимизацию, а также рациональное использование в культурно-социальной, политической и духовной сферах общественной жизни.

Подцелью данной проблемы выступает определение возможных условий и определенных закономерностей процесса культурно-творческого потенциала молодежи средствами культурной деятельности. Особую роль здесь можно отвести участию молодежи в творческих постановках, межличностному неформальному общению внутри самих творческих коллективов.

Деятельность учреждений культуры обеспечивает доступность и массовую посещаемость творческих занятий, но несмотря на все это в практической и теоретической части данной проблематики имеет место быть недостаточное понимание основных функций и решаемых задач в социокультурной деятельности. Это обусловлено прежде всего тем, что культурно-творческая деятельность коллективов учреждений культуры, в значительной мере дублирует профессиональную исполнительскую деятельность, что является недоступным для большинства молодых участников ввиду отсутствия необходимых знаний и опыта выступлений.

Между тем, развитие отечественной культуры наглядно

показывает, что культурный и духовно-нравственный прогресс развития общества имеет определенную взаимосвязь с культурно-творческим потенциалом индивида и группы лиц, способствующих реальному влиянию на социально-культурную среду и преобразования в общественной жизни в целом.

Значительную роль в формировании и реализации социально- культурного потенциала молодежи играют социальные институты общества. Семья вместе с государством и системой образования создают и реализуют важные условия для жизнедеятельности молодежи, способствуя формированию у них активной жизненной позиции. В связи с этим необходима координация их совместной деятельности, поиск общих подходов с целью оптимизации процесса адаптации молодежи к социальным изменениям в обществе.

Молодежный потенциал характеризуется способностью молодежных групп выполнять в совокупности все социальные роли и функции, возложенные на них в обществе; придерживаться социально-одобряемых норм в поведении; иметь активную жизненную позицию; реализовывать свой творческий потенциал в культурно-досуговой деятельности.

С точки зрения системно-деятельностного подхода социально-культурный потенциал молодежи включает в себя три этапа: Формирование, развитие и реализацию

Формирование социального потенциала молодежи материализуется в процессе понимания молодым поколением тех функций и обязанностей, социальных ролей, которые приняты в данной социальной среде. В данной среде агенты социализации создают наиболее оптимальные условия для самораскрытия и социального развития всех элементов социально-культурного потенциала с целью достижения наибольшей его эффективности на первом этапе формирования.

Развитие потенциала молодого поколения заключается в оптимизации количественных и качественных показателей, опираясь при этом на экономико-географическое расположение, особенности местной традиционной культуры, обычаев и ритуалов, демографической составляющей региона проживания.

Рационализация молодежного потенциала воплощается в ходе социально-культурного воспроизводства, а оценка

результативности определяется векторностью и способами достижения социальных целей, результатами деятельности в культурной, социальной и политической сферах жизни.

Культурный потенциал молодежи выражен во взаимодействии с социально-культурной средой, обусловлен необходимостью и способностью индивида, а также группы лиц контактировать с миром материальных и духовных ценностей, их способностью воспринимать и давать собственную непредвзятую оценку различным типам и формам культуры, сосуществовать и приобщаться к культурному миру в период всей своей жизни, выполняя созидательную функцию в культурной среде. В современном обществе культурный потенциал молодежи имеет глубоко выраженную дифференциацию. Индивиды и группы имеют разный уровень культурного потенциала. Особенности формирования культурного потенциала напрямую зависят от методов и подхода, которые используют агенты социализации.

Применение личностно-ориентированного подхода в культурно-досуговой деятельности творческих коллективов учреждений культуры, имеет огромное значение для развития, воспитания и адаптации личности, затрагивает процесс формирования мировозрения молодежи, формирует культурные ценности, способствуя при этом самореализации и развитию креативного потенциала.

Данный подход определяет развитие и саморазвитие личностных качеств на основе общечеловеческих и культурных ценностей, идентифицирует положение личности в воспитательном процессе. Основной акцент делается на организации познавательной и воспитательной деятельности, с учетом индивидуальных особенностей, интеллектуального развития участника творческого коллектива, при этом подчеркивается его значимость и уважение внутри группы.

Личностно-ориентированный подход направленный на развитие социально-культурного потенциала молодежи, участников творческих коллективов учреждений культуры предполагает: принять во внимание особенности мышления и уровень социально-культурного потенциала, выбора средств и методов обучения, с учетом принципа индивидуального подхода

к каждому участнику коллектива, опираясь на максимум его возможностей. Главная задача состоит в том чтобы не сформировать заранее созданную модель и свойства личности, а помочь самоопределиться и самореализоваться, раскрыть свой творческий потенциал, свою неповторимую индивидуальность.

Педагог-наставник творческого коллектива в процессе культурно-творческой деятельности реализует учебно-воспитательную программу, основанную на методах обучения и адаптации. В основе которой заложено формальное и неформальное общение с участниками коллектива, ведение с ними прямого диалога, внимательно отношение к их идеям и предложениям, при этом давая возможность обмениваться мыслями, стимулировать к анализу и оценке ответов других участников коллектива (Жарков, 2021).

Необходимо интегрировать в процесс преподавания игровую модель обучения, которая предусматривает организацию учебного процесса, совокупностью педагогических приемов и действий, создающихся специальными средствами условия, которые мотивируют воспитанника к самостоятельному, творческому и инициативному усвоению программы.

Метод Игровых технологий обучения - это специально заданная ситуация, в основе которой расположен социально-творческий опыт. Участник коллектива дислоцируется в определенные условия и обстоятельства, при которых получается развивать в нем новоприобретенные качества, самоконтроль и творческий потенциал. Положительный результат от данного метода игровой технологии появится лишь когда заданные условия и обстоятельства наиболее всего приближены к реальной жизненной ситуации. Участнику игры должна быть предложена свобода действий и право выбора, за который он будет нести определенную ответственность.

Еще одним вариантом раскрытия социально-культурного потенциала молодежи могут служить применение рефлексивных методов. Они помогут молодым участникам коллектива провести и проанализировать собственные личностные качества, провести оценку своих «сильных» и «слабых» сторон, сопоставить свои мысли и ощущения на различных этапах

жизни (Жарков, 2012).

Само понятие рефлексия представляется важнейшим механизмом, который реализует основные функции сознания: выделение молодого человека из социальной среды и сопоставлению себя ей как субъект объекту исследования; приобретая обобщенное понимание внешнего мира (Жаркова, 2017); синтезирования прежнего социально-культурного опыта с новыми знаниями; создание конечной цели и подцелей, мысленное формулирование действий и предвидение их последствий, конечного результата. Контроль за развитием ситуации и самоконтроль. Все эти процессы в своей основе характеризуют рефлексию.

Социально-культурный потенциал молодежи участников творческих коллективов формируется в учреждениях культуры путем обучения и адаптации, благодаря формальному и неформальному общению, социализации личности, в следствии чего индивид и группа приобретает и воссоздает систему определенных норм, ценностей и знаний, позволяющих сосуществовать полноценным членом своего общества. Не стоит забывать, что молодежная культура является по сути отражением культуры всего общества, с присущим ей мировосприятием и социальными установками, с другой стороны молодежную культуру характеризует эмоционально-нравственное самоутверждение с поиском своего эволюционного пути развития.

ЛИТЕРАТУРА

Жарков А.Д. 2012. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности. Учебник. М.: МГУКИ. 480 с.

Жарков А.Д. 2021. Воспитание здорового образа жизни у молодежи в учреждениях культуры. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 10 (2): 166-175.

Жаркова А.А. 2017. Теория становления социально-культурной деятельности. - Мир науки, культуры, образования. 4 (65): 60-63.

Получена / Received: 01.03.2021
Принята / Accepted: 10.03.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 357-362

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-357-362

Развитие и значение китайских фортепианных транскрипций в музыкальной педагогике КНР

Ц.Ю. Сы

Институт музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
196084, г. Санкт-Петербург, пер. Каховского, д. 2
Institute of Music, Theater and Choreography, The Herzen State Pedagogical University of Russia
Kakhovskogo side str., 2, Saint Petersburg 196084 Russia
e-mail: baibaicai666@gmail.com

Ключевые слова: фортепианная транскрипция, музыкальная педагогика, образование, репертуар.
Key words: piano transcription, music pedagogy, education, repertoire.

Резюме: Цель статьи - в выявлении исторического значения фортепианных транскрипций в педагогике Китая в XX-XXI вв. Переработка образцов национального искусства породила множество разнообразных транскрипций. Анализируя периоды их зарождения и развития, автор приходит к заключению о том, что многие транскрипции стали основой образовательного процесса, способствовали развитию современной музыкальной педагогики КНР.

Abstract: The purpose of the article is to identify the historical significance of piano transcriptions in the pedagogy of China in the XX-XXI centuries. The processing of samples of national art has generated many different transcriptions. Analyzing the periods of their origin and development, the author comes to the conclusion that many transcriptions became the basis of the educational process, contributed to the development of modern music pedagogy in the People's Republic of China.

[Si J.Y. Development and Significance of Chinese Piano Transcriptions in Music Pedagogy of the People's Republic of China**]**

В развитии музыкальной педагогики Китая XX-XXI вв. фортепианные транскрипции традиционной музыки сыграли заметную роль, способствуя формированию и мощному развитию китайской исполнительской школы. Жанр фортепианной транскрипции в стране имеет 100-летнюю историю, истоки которой восходят к началу создания китайской фортепианной школы в начале прошлого века.

Благодаря неустанному поиску и творческой активности, профессионалы и музыканты-любители создали большое количество новых выдающихся произведений с сильным национальным стилем. Заметную долю среди них заняли

трансформированные образцы традиционной музыки и национальных народных музыкальных произведений. Эти сочинения значительно обогатили содержание китайской фортепианной музыки и способствовали расширению учебного репертуара исполнителей на инструменте.

На сегодняшний день сложилось многообразное толкование понятия транскрипции. С одной стороны, оно трактуется широко: «Транскрипция - это новое изложение, точный или свободный пересказ какого-либо произведения» (Коган, 1972: 2). По мнению современного исследователя Н.П. Иванчей, «в *широком* смысле понятие транскрипции включает различные виды переработки ранее созданных произведений. В связи с этим в музыковедческой литературе и исполнительской практике утвердились такие термины как переложение, обработка, аранжировка. С другой стороны, в рамках *узкого* представления транскрипция рассматривается как *жанр*, получивший распространение в культуре различных стран. Сущность фортепианной транскрипции в данном случае заключается в использовании композиторами хорошо известных мелодий и переработке их в виртуозном плане с сохранением формы оригинала» (Иванчей, 2009: 4).

Я.Ю. Сорокина считает, что «под термином «транскрипция» (лат. transcriptio, букв. - переписывание) в данном случае подразумевается переложение, переработка музыкального произведения, имеющая самостоятельное художественное значение» (Сорокина, 2016: 42). На наш взгляд, китайская фортепианная транскрипция имеет свою специфику и особое эстетическое значение. Она предполагает сочетание музыкальных элементов национального стиля, хорошо знакомого китайской аудитории, с западными техниками и адаптирует народные песни и инструментальную музыку, способствуя созданию и реализации новых выразительных средств.

Рассмотрим процесс становления и развития китайских фортепианных транскрипций. По нашему мнению, его можно условно разделить на несколько этапов.

1. Период зарождения фортепианных транскрипций.

Он связан со столетней историей становления и развития

фортепианной музыки в Китае (1915). Отметим, что первая китайская фортепианная транскрипция появилась двумя годами ранее первого сочинения китайского композитора для этого инструмента и стала самой ранней попыткой играть национальную музыку на клавишных. Согласно документальным источникам, в 1913 году Канси играл на фортепиано транскрипцию песни Гуциня «Пуань Чжоу» (Лэй Цзя Син, 2019: 247). На основе китайской народной песни композитор Чжао Юаньжэнь создал аранжировку «Синцзянские волны», а также опубликовал в 1915 году фортепианное произведение «Марш мира» с китайским национальным стилем. Произведения, написанные в данный период, в основном являлись плодом композиторского претворения традиционной национальной культуры.

2. Период развития фортепианных транскрипций (1930-е - 1950-е годы).

В сочинениях рассматриваемого периода происходит интеграция национальной и зарубежной музыкальных традиций. Это время накопления опыта создания произведений для фортепиано, развития фортепианной техники, что способствовало процветанию китайской фортепианной транскрипции.

В качестве примера соединения западной и китайской музыкальных традиций назовем Третью фортепианную сонату «Пейзаж Цзяннань», созданную Цзян Вэнье в 1945 году. Соната стала образцом адаптации древней песни «Лунная ночь Сюнь Ян», написанной для национального инструмента пипы. Композитор сохранил мелодическую структуру оригинальной песни, используя в аранжировке различные приемы имитации традиционного инструмента, что позволило слушателю представить прекрасный пейзаж Цзяннань. Исследователь творчества Цзян Вэнье Шао Ян подчеркнул, что «стиль эстетики его произведения характеризуется движением вперед, новаторством и всесторонностью. Здесь имеется в виду, что, взяв за основу жанр западной музыки (сонату), Цзян соединил его с прекрасной традиционной музыкой Китая» (Шао Ян, 139). Третья фортепианная соната «Пейзаж Цзяннань» стала значимым произведением, основанном на традиционной

китайской музыке, и заняла прочное место в репертуаре.

После провозглашения Китайской Народной Республики в 1949 году китайское искусство и культура получили надежную поддержку со стороны государства, а фортепианное искусство возможность для более широкого развития. Это время стало подъемом китайских фортепианных транскрипций и появления многих превосходных произведений: "Размышления о весне" Чэнь Пэйсюня, «Сухой Тянь Лэй» Чэнь Пейхуна, «Сян» Цзян Вэнье, «Песни рыбака» Ма Сикуна, «Семь пьес на темы монгольских народных песен» Сан Тона, «Цветок орхидеи» Ван Лисаня и др.

Китайские фортепианные транскрипции названного периода имеют большую художественную ценность, чем более ранние. Композиторы обращаются как к оригинальным сочинениям, так и к музыкальным элементам традиционной песни. Поиск новых средств выразительности и приемов композиторской техники позволил китайским авторам удачно соединить европейский музыкальный опыт и национальные музыкальные традиции в своих фортепианных сочинениях.

3. Период творческого подъема транскрипций (1960-е - 1970-е годы).

Третий этап развития китайских фортепианных транскрипций связан с периодом культурной революции, которая заметно осложнила развитие искусства в стране, фортепианной музыки особенно. Выдающийся успех в Китае и во всем мире в этот период имел фортепианный концерт «Желтая река», созданный Инь Чэнцзуном в сотрудничестве с китайскими композиторами Лю Чжуаном, Чу Ванхуа, Шэн Лихуном, Ши Шучэном и Сюй Фейпином, основанный на Кантате «Желтая река» Сянь Синхая.

Революционная тематика вызывала восторженный отклик у народа. Для устойчивого развития фортепиано в Китае, необходимо было создавать произведения, близкие публике, полные глубоких идеологических коннотаций и соответствующие культурной атмосфере времени. Важнейшей формой творческого самовыражения китайских музыкантов становится транскрипция. Китайская фортепианная музыка развивается с ориентацией на творческие традиции

национальной культуры и органичную интеграцию с западным музыкальным инструментом. Таким образом, фортепианные транскрипции этого периода способствовали обогащению творческой техники, благодаря чему был сформирован новый творческий стиль.

В качестве примера лучших образцов китайской фортепианной транскрипции, получивших широкое распространение в это время, можно назвать сочинения Ли Инхая «Янгуань Санди» на основе музыки Гуциня и «Закат Сяогу», адаптированную из песни пипы, «Три полосы цветущих слив» Ван Цзяньчжуна, адаптированную из музыки Гуциня, и «Сто птиц Чаофэн», адаптированную из Суона, «Отражение луны в источниках», адаптированную из эрху Чу Ванхуа и др.

4. Период фортепианных транскрипций с 1980-х годов по настоящее время характеризуется уменьшением количества фортепианных транскрипций и появлением новых художественных форм. Благодаря синтезу национальных традиций и накопленному творческому опыту западной музыки, китайская фортепианная транскрипция стала более новаторской с точки зрения художественной ценности, чем раньше.

Основные транскрипции: «Пять народных песен из Юньнани» Шэнь Чжуаньсиня, «Танец золотой змеи» Вэй Тинге на основе инструментального ансамбля, «В том далеком месте» Чу Ванхуа на основе народных песен, Цуй Шигуан на основе трех первых импровизаций Лю Тяньхуа «Птицы в пустой горе», «Спокойной ночи» и «Яркая ночь» и др.

Значение транскрипций в музыкальной педагогике КНР.

Традиционная музыка Китая обладает уникальным национальным шармом, который сохранила за долгую историю развития. Современные китайские фортепианные транскрипции унаследовали и развили эту особенность, заметно расширив горизонты китайской фортепианной музыки. Во многом благодаря транскрипциям, западный инструмент фортепиано стал чрезвычайно популярным в Китае. В настоящее время в стране наблюдается так называемый феномен «фортепианной лихорадки», а фортепианное образование является ключевым сегментом в развитии и продвижении фортепианной культуры.

Феномен китайских фортепианных транскрипций

вызывает интерес с точки зрения определения их значения в современной музыкальной педагогике КНР. Транскрипции традиционной музыки занимают достойное место в учебном репертуаре, представляя собой яркие образцы фортепианной исполнительской культуры. В последнее время нотные издательства выпускают новые опусы китайских фортепианных транскрипций, способствуя их распространению и продвижению в педагогической среде. Поскольку данный вид творчества демократичен, он может быть доступен музыкантам с различным уровнем подготовки. Отметим значительную часть переложений народных песен и фрагментов из опер в современном репертуаре китайских музыкальных школ и вузов.

На современном этапе использование транскрипций в качестве музыкального материала стало непременным атрибутом образовательного процесса пианистов с разной степенью технической подготовки. Это способствует расширению когнитивных горизонтов обучающихся, исполнительского репертуара на инструменте, стимулирует развитие музыкальных способностей. Периодизация этапов развития транскрипций позволяет усилить представления об этом феномене, дифференцированно и творчески подходить к вопросу интерпретации.

ЛИТЕРАТУРА

Иванчей Н.П. 2009. Фортепианная транскрипция в русской музыкальной культуре XIX века. Автореф. дис. ... кандидата искусствоведения. Ростов н/Д. 32 с.

Коган Г. 1972. О транскрипции: Избранные статьи. М.: Советский композитор. Вып. 2: 63-68.

Лэй Цзя Син 2019. Процесс развития и значение китайских фортепианных адаптаций. - Журнал Института образования Кайфэн. 39 (12): 247-248.

Сорокина А.Ю. 2016. Роль жанра фортепианной романтической транскрипции в педагогическом репертуаре современного музыкального вуза. - Музыкальное образование и наука. 1 (4): 42-46.

Шао Ян 2020. Третья фортепианная соната Цзяна Вэнье и ее национальные истоки. - Университетский научный журнал. 56: 134-140.

Получена / Received: 20.02.2021
Принята / Accepted: 10.03.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 363-368

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-363-368

Я.И. Мильштейн и традиции русской фортепианной школы

С.Ц. Чжан

Институт музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
196084, г. Санкт-Петербург, пер. Каховского, д.2
Institute of Music, Theater and Choreography, The Herzen State Pedagogical University of Russia
Kakhovskogo side str., 2, Saint Petersburg 196084 Russia
e-mail: 2639280192@qq.com

Ключевые слова: традиции, русская фортепианная школа, музыкальная педагогика, пианистическое искусство.
Key words: traditions, Russian piano school, music pedagogy, piano art.

Резюме: В статье рассматривается вклад известного педагога-музыканта XX века Я.И. Мильштейна в развитие русской музыкально-педагогической школы. Особенно отмечаются его связи с замечательными традициями пианистического искусства России. Предметом рассмотрения стала педагогическая манера Мильштейна в классе фортепиано. Анализируются также черты стиля преподавания других известных музыкальных педагогов.
Abstract: The article examines the contribution of the famous teacher-musician of the XX century Ya.I. Milshtein to the development of the Russian music-pedagogical school. His connections with the remarkable traditions of Russian piano art are particularly noted. The subject of the study was Milstein's pedagogical style in the piano class. The features of the teaching style of other well-known music teachers are also analyzed.
[Zhang X.J. Ya.I. Milshtein and the traditions of the Russian piano school**]**

Традиции и новаторство являются важнейшими составляющими одного диалектического процесса развития искусства. Их нельзя рассматривать в отрыве друг от друга в любой сфере человеческой деятельности. Всякое новаторство вырастает на фундаменте лучших традиций, и, наоборот, те традиции устойчивы и плодотворны, в которых с самого начала присутствуют элементы, выходящие за пределы породившего их времени. Именно эти традиции способны продолжить свое существование и постоянно обновляться в соответствии с требованиями времени. Как отмечает Т.Г. Мариупольская, «В сфере художественной культуры, и особенно педагогики искусства, взаимоотношения традиций и новаторства являются коренной, кардинальной проблемой, без решения которой

невозможно овладение теоретическими и практическими основами профессионального мастерства» (Мариупольская, 2015: 7).

В этом ключе следует рассматривать педагогику выдающегося мастера, профессора Московской консерватории Якова Исаакиевича Мильштейна (1911-1981), которая представляет собой сплав лучших традиций русской фортепианной школы и новаторства, связанного с присущими только ему закономерностями стиля преподавания. Благодаря этому синтезу великое педагогическое наследие многих отечественных музыкантов было не только сохранено, но и преумножено.

Начало педагогической деятельности Я.И. Мильштейна совпало со знаменательным периодом в истории русской фортепианной школы. В Московской консерватории в предвоенные годы преподавали крупные педагоги-музыканты, незаурядно мыслящие личности: А.Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов, Г.Г. Нейгауз, С.Е. Фейнберг, оставившие след в истории музыкальной педагогики. Общение с уникальными музыкантами, обладающими непревзойденными музыкальными и педагогическими данными, самым благоприятным образом отразилось на творческой судьбе Мильштейна. Наблюдая за деятельностью «играющих» педагогов, размышляя и анализируя, он, таким образом, приобщался к их достижениям и творчески претворял их в своей педагогической практике.

На становление музыкально-педагогической деятельности Якова Мильштейна, безусловно, повлияли традиции русской исполнительской школы, наследованные от его наставника, одного из самых ярких представителей этой традиции - Константина Игумнова (московская фортепианная школа). При всем своеобразии творческих индивидуальностей представляющих ее художников в педагогической деятельности каждого из них имеется то общее и универсальное, что составляет объективную закономерность, характерную для пианистической школы России в целом.

В своем исследовании Т.А. Хмунина прослеживает взаимосвязь специфики педагогической манеры Я.И. Мильштейна с чертами стиля преподавания К.Н. Игумнова и других известных музыкальных педагогов в русле лучших

традиций русской фортепианной школы. Главными из них она называет: «а) приоритет художественно-образного содержания при работе над музыкальным произведением; б) проникновение в авторский замысел посредством тщательной профессиональной работы с текстом изучаемого произведения; г) работа над выразительным интонированием музыкальной речи; д) стимулирование свободы эмоционального самовыражения в музыкальном исполнительстве; е) развитие самостоятельности и творческого подхода к интерпретации музыкального сочинения» (Хмунина, 2004: 8).

Педагогические идеи самых значительных представителей русской фортепианной традиции формировались в русле передовых идей музыкальной науки. Принципиальной основой стало учение крупнейшего музыковеда и общественного деятеля Б. В. Асафьева, раскрывающее сущность музыки как «искусства интонируемого смысла» и определяющее специфику исполнительского творчества как «явления интонации». «Итак, интонация, - писал он, - первостепенной важности фактор: осмысление звучания, а не простое констатирование отклонения от нормы (чистая или не чистая подача звука). Без интонирования и вне интонирования - музыки нет» (Асафьев, 1971: 6). Таким образом, теория Асафьева стала одним из теоретических обоснований основных методологических принципов руководства в работе А.Б. Гольденвейзера, К.Н. Игумнова, Г.Г. Нейгауза, С.Е. Фейнберга, Я.И. Мильштейна.

Решающую роль в процессе работы над музыкальным произведением играет *художественный образ*. На выявление в музыке художественно-образного содержания всегда направляли своих учеников К.Н. Игумнов, Г.Г. Нейгауз, С.Е. Фейнберг и другие педагоги. Для Мильштейна постижение исполнителем характера музыкального произведения во многом означало постижение «индивидуальности его творца». Познание стиля композитора, по его мнению, играет важную роль в создании индивидуальной исполнительской трактовки. Поэтому важнейшим требованием педагогики Мильштейна было осуществление дифференцированного подхода к произведениям различных авторов.

Путь к постижению образной сути произведения и стиля композитора, с точки зрения Мильштейна и его великих предшественников, лежит через точное прочтение исполнителем *авторского текста*. Воспитание в учащихся внимательного отношения к авторскому тексту, способности точного его прочтения Мильштейн считал одной из главных своих педагогических задач. Именно от авторского текста исполнителю следует исходить в своих творческих исканиях. Но чаще всего пианисты имеют дело с отредактированным нотным текстом и, кроме того, сама запись (даже с авторскими и редакторскими указаниями) отражает лишь один из возможных вариантов исполнения. Поэтому Яков Исаакович уделял огромное внимание сопоставлению различных редакций в практике обучения и в процессе собственного редактирования.

Выдающиеся отечественные педагоги полагали, что музыкальное исполнение должно быть процессом *художественного интонирования*. Под этим понималось не только выразительное произнесение отдельных фраз и предложений музыкальной речи, которое имеет место на определенных этапах работы над музыкальным произведением. В более широком смысле интонирование связано с понятием «интерпретация». Яков Мильштейн считал, что главное для исполнителя - это «внутренняя необходимость интерпретации», желание творить с композитором, воплотить его творческий замысел. Он писал: «Надо не притворяться, а претворяться в тот образ, который воссоздаёшь. “Второй план” и “подтекст” - вот что больше всего определяет художественную значимость произведения искусства» (Мильштейн, 1990: 94). По мнению Мильштейна интерпретация музыкального произведения должна растворяться в процессе интонирования. Работая над качеством процесса интонирования, особое внимание педагог уделял формированию и развитию индивидуальной исполнительской интонации учащегося-музыканта.

Исходя из приоритетной роли творческого элемента в исполнительском искусстве, Мильштейн вслед за своим учителем Игумновым утверждает творческий метод воспитания музыканта. При этом методологически важным принципом учебной работы в исполнительском классе Игумнова и,

впоследствии, Мильштейна было направление учащегося на путь *самостоятельности* в нахождении интерпретационного решения, в отборе необходимых выразительно-технических приемов и способов воплощения своего замысла. Роль учителя они видели в помощи ученикам, в направлении их в нужное русло. «Берите у меня то, что вам нужно, и развивайте дальше то, что стало вашим достоянием» (Мильштейн, 1975: 303). Эти слова стали девизом и его талантливого ученика Я.И. Мильштейна-педагога.

По воспоминаниям Якова Исааковича, отношения Игумнова с учениками были необычными: «Он являлся одновременно и учителем, и учеником, и дающим, и берущим. В его преподавательской деятельности счастливо сочетались мудрость, уважение, дружба и интимное рабочее содружество. Ученики учились у него, он учился у учеников» (Мильштейн, 1975: 216). Предельная ответственность, строгость в работе сочетались в педагогической деятельности мэтра с чувством радости и интереса, любви к своим воспитанникам. Такие же межличностные отношения в ходе учебного процесса соответствовали и систематическим занятиям Мильштейна, работу которого с учениками отличало подлинное содружество и *сотворчество*.

В целом работа над музыкальным произведением в классе Мильштейна представляла собой живой творческий процесс исполнительского замысла, основанного на выявлении в музыке определенного содержания, правдивости, естественности в намерениях и чувствах, где все технические средства воспроизводятся с полным соответствием исполнительского замысла.

Будучи преемником школы Игумнова, Мильштейн сумел во всей глубине воспринять и школу Г.Г. Нейгауза. Признание *эмоциональной* природы слышания музыки и максимальное сближение слышания и музыкального понимания - основа педагогического метода Нейгауза - была глубоко воспринята Мильштейном, высветив при этом одну из сторон его самобытной личности как музыканта эмоционального склада. Ясность мышления - необходимое качество пианиста-исполнителя, считал Яков Исаакович, и все же наиболее

близким ему было осознание интонационной сущности музыки как особого «языка души». В своей педагогике Мильштейн акцентирует «фактор переживания», особую значимость эмоционального начала в исполнении.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о существовании глубокой взаимосвязи педагогической манеры Я.И. Мильштейна с характерными чертами стиля преподавания К.Н. Игумнова, Г.Г. Нейгауза и других выдающихся педагогов-музыкантов в русле лучших традиций русской фортепианной школы. Среди них в работе над музыкальным произведением главными являются: художественно-образное содержание сочинения, авторский замысел и его воплощение, выразительное интонирование музыкальной речи, свобода эмоционального самовыражения в исполнительстве, самостоятельность и творческий подход к интерпретации.

«Каждый исполнитель, если он чего-нибудь стоит, испытывает власть традиций» (Мильштейн, 1975: 9), утверждая, что опора на традиции - необходимое условие становления творческой личности музыканта. Он подчеркивал, что творчество настоящего художника всегда несет в себе черты преемственности, которые раскрываются в его деятельности. Авторитет предшественников, выработанные временем формы и приемы так или иначе распознаются в деяниях исполнителя. Именно с бережного отношения к традициям, а не с их отрицания должны начинаться самостоятельные творческие поиски. Через традиции лежит путь к раскрытию индивидуального художественного «я».

ЛИТЕРАТУРА

Асафьев Б.В. 1971. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. Л.: Музыка. 376 с.

Мариупольская Т.Г. 2015. К вопросу о взаимодействии традиций и новаторства в педагогике искусства. - Педагогика искусства. 4: 6-9.

Мильштейн Я.И. 1975. Константин Николаевич Игумнов. М.: Музыка. 471 с.

Мильштейн Я.И. 1990. Статьи, воспоминания, материалы. М.: Советский композитор, 1990. 287 с.

Хмунина Т.А. 2004. Педагогические принципы Я. И. Мильштейна в современной теории и практике преподавания. Автореф. … канд. пед. наук: 13.00.02. Москва. 24 с.

Получена / Received: 22.02.2021
Принята / Accepted: 01.03.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 369-376

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-369-376

Современная ситуация китайской системы музыкального образования в сфере обучения игре на фортепиано

В. Яо

Институт музыки, театра и хореографии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

196084, г. Санкт-Петербург, пер. Каховского, д. 2

Institute of Music, Theater and Choreography, The Herzen State Pedagogical University of Russia

Kakhovskogo side str., 2, Saint Petersburg 196084 Russia

Ключевые слова: система музыкального образования, структура музыкального образования, музыкально-образовательные учреждения, частная музыкально-образовательная практика, педагогика обучения игре на фортепиано.

Key words: music education system, structure of music education, music educational institutions, private music educational practice, pedagogy of teaching to play the piano.

Резюме: Начиная с конца XX века в связи со стремительной интеграцией КНР в мировое культурное, экономическое, образовательное пространство, в стране наблюдается значительный рост интереса к тому новому, необычному и значимому, что принесла эта глобальная интеграция. В таком масштабном контексте музыкальное искусство и образование получили стимул для активного развития, значительно возросло количество обучающихся, а многие преподаватели стали посвящать время научным исследованиями в области педагогики музыкального образования. Появилось множество государственных и частных детских музыкальных учебных заведений. Среди всех музыкальных инструментов огромной популярностью у родителей и детей пользуется фортепиано, которое называют «королем музыки». Система музыкального образования включает в себя частную и государственную структуры, которые дополняют друг друга, создают особый колорит музыкально-образовательной ситуации современного Китая. Статья раскрывает основные проблемы обучения детей искусству игры на фортепиано и перспективы их решения в педагогике музыкального образования.

Abstract: Since the end of the 20th century, due to the rapid integration of the PRC into the world cultural, economic, educational space, the country has seen a significant increase in interest in the new, unusual and significant that this global integration has brought. In such a large-scale context, the art of music and education received an incentive for active development, the number of students increased significantly, and many teachers began to devote time to scientific research in the field of music education pedagogy. Many public and private children's music educational institutions have emerged. Among all musical instruments, the piano, which is called the “king of music”, is very popular among parents and children. The system of music education includes private and state structures that complement each other and create a special flavor of the musical and educational situation in modern China. The article reveals the main problems of teaching children the art of playing the piano and the prospects for

their solution in the pedagogy of music education.
[Yao W. The current situation of the Chinese music education system in the field of learning to play the piano**]**

Система современного музыкального образования КНР существенно отличается от аналогичных учебных учреждений, расположенных в ведущих в области музыкального искусства странах (Ли Юе, 2017). Такое положение обусловлено особенностями исторического развития китайского музыкального искусства, образования, знаковыми событиями, происходившими в XX - начале XXI на территории нашего государства (Хоу Юэ, 2008). В настоящее время на систему музыкального образования активно влияет целый ряд важнейших социокультурных тенденций, многие из противоположных установок мирно уживаются в повседневной практике музыкально-образовательного процесса.

Значительное влияние оказывает частная образовательная практика в области музыкального искусства, существующая и успешно функционирующая уже десятки лет в КНР. Их спецификой является то, что они ведут образовательную деятельность, как дополнение к основной коммерческой - продаже музыкальных инструментов. В настоящее время существует множество крупных частных музыкальных образовательных учреждений, которые называются «Циньсин».

В последние годы в Китае, по мере улучшения уровня материальной жизни, стремление людей к культурной жизни резко возросло. Индустрия подобных магазинов развивается очень быстро, она способствует повышению музыкального уровня населения, способствует улучшению социальной ситуации и эффективно развивает культурную жизнь небольшого складывающегося вокруг таких центров сообщества, способствует повышению уровня эстетических потребностей занимающихся там детей и подростков.

В настоящее время существует много подобных коммерческих музыкальных учреждений, объединяющих несколько видов деятельности под одной крышей. Они располагаются практически в каждом крупном и среднем городе и могут обозначаться как магазин или культурный центр, например, фортепианный магазин «Цзян Цзе» (адрес: Пекин,

район Хайдянь, Западное третье кольцо, северная дорога, дом 70-3), художественный центр «Чжоу Гуанжэнь», (адрес: провинция Сычуань, город Чэнду, район Чэнхуа, дорога Шуанлинь, 6 этаж, кв.55), художественный центр «Лю Шикунь» (адрес: провинция Сычуань, город Чэнду, район Цзиньцзян, Южная дорога Тяньсяньцяо, здание Хэнфэн, 3 этаж) и т.д. Некоторые из подобных школ обучения игре на фортепиано являются учебными центрами в крупных городах Китая, некоторые из них располагаются на периферии, но все они играют важную роль в содействии развитию фортепианной музыки в Китае.

Учредители трех вышеуказанных школ являются педагогами-музыкантами достаточно высокого профессионального уровня, понимающими важность не только музыкального образования, но и широкой культурной работы с современным социумом. Благодаря хорошей репутации и масштабной просветительской работе их бизнес успешно развивается.

Сроки обучения, осваиваемая учениками программа, усваиваемые знания определяются совместно учеником и учителем, они выстраиваются по принципу индивидуального образовательного маршрута, но без строгой отчетности и обязательств по освоению образовательного музыкального материала.

Конечно, весомый вклад в музыкально-эстетическое образование подрастающего поколения академического направления вносят именно такие крупные частные школы-центры. Тем не менее, в Китае также существует также множество мелких музыкальных учебных заведений и музыкальных школ. Однако, чаще всего, подобные учреждения находятся в зачаточном состоянии, основатели таких небольших музыкальных школ могут и не быть профессиональными музыкантами. Подобные музыкальные школы ограничены в своих образовательных и просветительских возможностях по сравнению с крупномасштабными музыкальными центрами обучения игре на фортепиано, но все же они вносят свой вклад в развитие и распространение искусства игры на фортепиано в Китае, создают уникальную и самобытную музыкально-

образовательную среду.

Уровень квалификации преподавателей частной крупной фортепианной школы не сравнится с уровнем преподавателя государственной консерватории. Но не стоит недооценивать их работу, поскольку некоторые преподаватели крупных частный школ являются выпускниками всемирно известных музыкальных школ, Национальной академии музыки. Некоторые работают также преподавателями в педагогических или обычных университетах, но в целом профессиональный уровень преподавателя ориентирован больше на просветительскую работу в области музыкального искусства, на воспитание грамотного любителя, способного к домашнему музицированию, чем на подготовку профессиональных музыкантов-исполнителей.

Для того, чтобы быть трудоустроенным в сфере частных музыкально-образовательных учреждений, преподавателю достаточно окончить обычный университет и получить международную награду в профессиональной области. Они получили базовое фортепианное образование и имеют определенные знания в игре на фортепиано. Когда у студента в процессе игры возникают проблемы, преподаватели могут помочь в их решении, основываясь на своем опыте, а также могут помочь в освоении новых вершин.

Учителя музыки и общий уровень в небольших частных учебных заведениях дальних провинций могут считаться самыми слабыми. В интернете можно встретить много предложений от учителей небольших частных учреждений, предлагающих широкий спектр образовательных услуг в области музыкального искусства. Эта частная музыкально-образовательная практика является достаточно распространенной. Однако для таких учителей не обязательно подтверждать свой профессиональный уровень дипломами о полученном ими музыкальном образовании, участием и наградами на международных конкурсах исполнительского мастерства. К сожалению, для многих детей из отдаленных провинций обучение у таких педагогов представляется единственной возможностью приобщения к музыкальному искусству. Из-за широкой распространненности такого уровня

образовательной практики в сфере педагогики музыкального образования современного Китая возникают серьезные проблемы, требующие решения на уровне глобального реформирования учебной структуры.

К счастью, важной и существенной составляющей системы музыкального образования КНР являются государственные профессиональные учреждения, организованные по принципу европейской консерватории. Профессорско-преподавательских состав таких организаций обычно состоит их практикующих музыкантов-исполнителей, которые прошли музыкальную подготовку в ведущих консерваториях мира (Сюй Бо, 2011).

Обучение организовано по модели высшего европейского образования в сфере искусства, организационно оно поделено на четырехлетний бакалавриат и двухлетнюю магистратуру. Педагоги китайских консерваторий имеют богатый практический опыт игры на фортепиано, с детства получили регулярное системное музыкальное образование европейского типа. Они понимают особенности стилистики фортепианного искусства и отлично разбираются в методике обучения игре на инструменте. Если у их учеников возникают проблемы на практических занятиях по фортепиано, они своевременно помогут решить их. Например, проблемы в выборе правильного темпа исполняемого произведения, технике расстановки аппликатуры.

Практика и многолетний опыт преподавателей помогают найти пути для правильного решения педагогической проблемы. К тому же за период обучения в бакалавриате студент может на протяжении всех четырех лет заниматься с одним и тем же преподавателем, таким образом преподаватель сможет четко сосредоточиться на конкретном студенте (при работе с другими), продумать его индивидуальный образовательный маршрут, что будет способствовать прогрессу в ходе его обучения.

И, наконец, еще одна важная особенность, которая вносит существенное различие в образовательный процесс частной и государственной фортепианной школы, заключается в том, что в частных школах акцент делается на скорости обучения: чем

быстрее ученик разучит и сможет исполнить музыкальное произведение, тем лучше. Последовательность и педагогическая целесообразность освоения той или иной программы часто не принимаются во внимание.

В государственных школах предпочтение отдается системному, последовательному, и часто более длительному по времени процессу обучения. В частном музыкальном учебном заведении существует вероятность попасть к непрофессиональному преподавателю, поэтому, прежде чем выбрать преподавателя, родителям следует посетить занятия в классе этого преподавателя, ознакомиться с его методами работы, достижениями его учеников.

Еще одной важной особенностью системы музыкального образования Китая является принцип взаимного творческого общения и обмена опытом в конкретной профессиональной сфере. Общеизвестно, что непременным атрибутом любой культуры является открытость, стремление к общению, а музыкальное искусство - это, прежде всего, особый вид коммуникации между всеми участниками творческого действа. В активном взаимодействии друг с другом нуждаются в равной мере обучающиеся и преподаватели игры на фортепиано. Практика обмена опытом занимает значительное место в нашем образовательном процессе, она стала распространенным и поддерживаемым видом деятельности музыкальных учебных заведений любого уровня (Мезенцева, 2017).

Основными формами такой творческой коммуникации являются организация концертов, музыкальных вечеров, различные варианты программ обмена между учениками и учителями. Рассмотрим опыт конкретных музыкальных учебных заведений по организации и проведению таких творческих мероприятий.

1. Большая частная фортепианная школа «Цзян Цзе-пиано» - частная школа в Пекине. Школа ежегодно организует масштабные концерты, чтобы студенты, их друзья и родители смогли окунуться в атмосферу музыкального искусства, принять непосредственное участие в мероприятиях в качестве исполнителя или слушателя. Например, в новогоднем концерте учащиеся могли исполнить свое любимое фортепианное

произведение.

Школа часто приглашает европейских инструменталистов, готовых к межкультурному диалогу, интерпретации и адаптации шедевров китайской музыки для фортепиано. Так, например, 18 октября 2016 г. чешская пианистка Икита Фаулер Франкова исполнила свою мастерски сделанную фортепианную аранжировку китайской народной песни «Мое сердце навсегда» в национальном концертном зале. Она наполнила традиционное произведение разнообразными принципами развития музыкального материала, на основе фольклорной мелодии раскрыла богатство фортепианных фактурных приемов, представила слушателям совершенно новое восприятие знакомого произведения. Значение такого опыта, творческого профессионального общения с мастером исполнительского искусства трудно переоценить.

2. **Государственный институт музыкальной науки** уделяет преимущественное внимание международному научному обмену в сфере профессиональной коммуникации. Поскольку фортепиано является музыкальным инструментом, пришедшим в нашу культуру из Европы, постижение истории развития фортепианного искусства, этого непривычного и во многом непонятного для традиционной китайской культуры феномена, представляется очень важным.

Китайская педагогика музыкального образования развивается по своим особым закономерностям. Причиной такой ситуации стали достаточно поздняя культурная интеграция страны в пространство мирового музыкального искусства, специфика традиционной культуры, особенности национального музыкального мышления, существенно отличающегося от европейского. В области обучения игре на фортепиано эта ситуация представляется показательной, так как в ней есть типичные для всей китайской культуры проблемы, но и, вместе с тем, именно в них зачастую заключены перспективные способы их решения, составляющие самобытность и оригинальность пути развития музыкально-образовательного процесса современного Китая.

ЛИТЕРАТУРА

Ли Юе 2017. Китайское музыкальное образование в XX веке и его состояние на рубеже XX-XXI веков. - Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. - 40: 225-231.

Мезенцева С.В. 2017. Восток-Запад: межкультурные коммуникации в образовательном пространстве творческих вузов. - Мир науки, культуры, образования. 6 (67): 339-341.

Сюй Бо. 2011. Китайские пианисты на рубеже XX-XXI веков: исполнительские достижения и система обучения. - Южно-Российский музыкальный альманах. 1: 59-68.

Хоу Юэ. 2008. Из истории китайского фортепианного искусства середины XX века. - Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 70: 366-371.

Получена / Received: 26.02.2021
Принята / Accepted: 01.03.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 377-382

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-377-382

Perception of the cultural situation of late stagnation by the creative intelligentsia (based on the theatrical diaries of Vitalia Fridman)

Z.A. Kravchenko

Государственный институт искусствознания
125009, г. Москва, Козицкий пер., 5
State Institute of Art History
Kozitsky side-street, 5, Moscow 125009 Russia
e-mail: zinakravchenko23@gmail.com

Ключевые слова: Виталия Фридман, восприятие, поздний застой, творческая интеллигенция, театральные дневники.

Key words: Vitalia Fridman, perception, late stagnation, creative intelligentsia, theatrical diaries.

Резюме: Статья раскрывает особенности восприятия культурной ситуации позднего застоя творческой интеллигенцией. Примером является восприятие Виталии Семеновны Фридман (1916-2013), выдающегося театрального режиссера, педагога, заслуженного деятеля искусств РСФСР. В течение многих лет - с 1948 по 1986 год - В.С. Фридман руководила Московским областным театром юного зрителя. В круг общения режиссера входили крупнейшие писатели, драматурги, художники, актеры второй половины XX века. В своих театральных дневниках, которые стали собственностью автора статьи, В.С. Фридман раскрывает особенности своей сложной, наполненной творческими исканиями, сомнениями, глубокими переживаниями и художественными открытиями эпохи. Расшифровка дневников получила поддержку в виде Творческой стипендии Союза театральных деятелей 2020 г.

Abstract: The article reveals the peculiarities of the perception of the cultural situation of the late stagnation by the creative intelligentsia. An example is the perception of Vitalia Semyonovna Fridman (1916-2013), an outstanding theater director, teacher, Honored Artist of the RSFSR. For many years - from 1948 to 1986 - V.S. Fridman directed the Moscow Regional Theater for Young Spectators. The director's social circle included prominent writers, playwrights, artists, and actors of the second half of the twentieth century. In his theatrical diaries, which became the property of the author of the article, V.S. Friedman reveals the features of his complex era, filled with creative quests, doubts, deep feelings and artistic discoveries. The transcript of the diaries received support in the form of the Creative Scholarship of the Union of Theater Workers 2020.

[**Кравченко З.А.** Восприятие культурной ситуации позднего застоя творческой интеллигенцией (на материале театральных дневников Виталии Фридман)**]**

The cultural situation of the era of late stagnation - late 1970s and early 1980s. characterized by the following features:

- reliance on the principles of socialist realism as the fundamental creative method;
- a ban on showing reality;
- simplicity in everything, no symbols, everything should be "understandable". Consequently, artistic creation could not but develop in two parallel streams: permitted and prohibited.

In literature, cinema, theater, a certain ideal of behavior was implanted, a certain charter, which was proposed to strictly follow. The first point of this unwritten charter stated that the party (and its leader, of course) is always right. Even if he is not right, a person has no right to take offense at the Motherland, the party, he should not be angry. This created the feeling of a conflict-free society, universal reconciliation.

As before, it was necessary to be vigilant, "the enemies are not asleep", they are being introduced from outside and from within. Moreover, the enemy has become more insidious, hidden, disguised.

The fundamental value of life is work. At the same time, a lot of "positive idlers" appeared in cinema and literature.

The personality is completely subordinate to the group, the rule "to be like everyone else" is the main leitmotif of the works of late stagnation. Hence the division into friends and foes. An absolutely amazing attitude to the law. For their own - one law, for others - another (as a result of a general disregard for legal norms).

The idea of national superiority is being promoted, a special place for Russia in the world, a disdainful attitude towards Western culture, towards small peoples (a lot of jokes about the Chukchi) are affirmed. Everything that is the best in the world must necessarily be associated with Russian - the most widely read, discoverers, inventors.

After 1968, the militarization of mass culture grew. The further the war went into the past, the more the war (in general, the army) was on the screen of cinema and television, continuous "heroization".

All these features are described in the diaries of Vitalia Semyonovna Fridman, the largest theater director of the second half of the twentieth century, who created a wonderful theater for children - the Moscow Regional Youth Theater. Vitalia Friedman (1916-2013) headed the Moscow Regional Youth Theater for about

40 years (from 1948 to 1986). During the era of her leadership, this theater was one of the five best theaters in the USSR. The features of V.S. Friedman had high professionalism, openness to the latest technological innovations - for example, the so-called "light curtain" appeared in the theater; an active interest in contemporary drama. This is reflected in the repertoire, which included the plays of Lev Kassil, who wrote two plays for the Moscow Regional Youth Theater - “Great Confrontation” and “Gladiator's Cup”), Vasily Aksenov - together with him the play "Geography of Love" was staged; variety of forms of theatrical performances. Thus, V.S. Fridman made the first children's musical in the Soviet Union - “Uncle Stepa” based on the famous poem by Sergei Mikhalkov.

Many productions were staged at the regional Youth Theater for the first time - for example, Vitalia Fridman for the first time in the USSR staged the play “The Story of a Soldier” to the music of Igor Stravinsky to two fairy tales by A.N. Afanasyev.

Vitalia Semyonovna was friend of the largest representatives of the artistic elite of the USSR at that time. The director kept diaries, which, by a happy coincidence, have survived. The content of the diaries reflects the signs of the times, communication with outstanding artists of this period - Mark Zakharov, Yevgeny Yevtushenko, Sergei Mikhalkov, Vladimir Andreev, Genrikh Sapgir, Vasily Aksenov, Roman Sef, Neya Zorkaya, etc.

The author of the diaries describes her creative strategies, observations, ideas for new productions. In addition, the diaries contain many details of the time and many facts that broaden the understanding of the development of theater in the 1970s and early 1990s. The diaries are written with great humor, in excellent Russian, accessible and talented.

In 2019 the author of the article received handwritten diaries purchased from a second-hand bookseller (in the amount of 6 fully filled diaries with calico binding). The records were kept by the author from 1975 to 1994 with interruptions. In one of the diaries, a postcard was found addressed to Vitalia Semyonovna, and then, in another notebook, the business card of Vitalia Semyonovna Friedman, Honored Art Worker of the RSFSR, the chief director of the Moscow Regional Theater for Young Spectators, was found. Thus, the author of the diaries was identified.

Acquaintance with the materials of the diaries confirmed that they contain significant historical information. Work began on collecting facts about V.S. Friedman. An analysis of the sources showed that, oddly enough, detailed, detailed information about V.S. Friedman is pretty small. Meanwhile, it is likely that even now there are people who collaborated with Vitalia Semyonovna and knew her as an outstanding figure in the Soviet theater. The most active and creative period of Vitalia Fridman's life fell on the era of late stagnation. Vitalia Semyonovna Fridman told about her time in her diaries as honestly, observantly, psychologically accurately as possible. The era of the second half of the twentieth century appears in them vividly and convincingly.

It is important to note that V.S. Friedman wrote without planning to publish them later.

Reading the diaries of V.S. Friedman, we get acquainted with a very accurate portrait of the creative intellectual of the late stagnation era, with his picture of the world, with his preferences and denials, opinions about literature and art, as well as moral convictions, with what can be called the "ethical code" of the Soviet intellectual.

The Soviet intellectual is a unique phenomenon, the study of which is devoted to quite a lot of scientific works (Arrest-Yakubovich, 2007; Bolotin, 2002; Davydov, 1994).

Plunging into the diaries of V.S. Friedman, with every page you feel that we are faced with a genuine representative of the Soviet intelligentsia - with all its strengths and weaknesses, increased reflection, throwing, idealization, doubts and bold creative achievements. It is interesting to understand how the circles of communication of the creative intelligentsia of that time were formed, to compare this information with other memoirs and diaries, to establish the relationships of the participants, to see how this event fits into the context of that era.

The diaries, for example, describe the apartment of the chief director, which reflects all the main signs of a prosperous middle class living in the era of stagnation. We see not just a description, but well-presented scenery of the performance, where every detail speaks of the owner.

In short notes, a portrait of mass behavior in the era of

stagnation is given - obedience to force and at the same time a willingness to join in the persecution of a dissident. It is possible to compare the notes of Vitalia Semyonovna with the history of the persecution of Pasternak, Sinyavsky and Daniel and many other artists and writers disliked by the authorities.

Friedman's diaries also reflect the director's constant reflection, her immersion in her inner world, the desire for introspection.

It is interesting that the reading circle of the creative intellectual of the last third of the twentieth century includes, first of all, quite a few books by Western European and American authors (for example, “Breakfast for Champions” by Kurt Vonnegut, “I'll Call Myself a Ganthebine” by Max Frisch, “Group Portrait with a Lady” by Heinrich Böll , one of the most popular Western authors in the Soviet Union (Mlechina, 2017) and others).

In the diaries of the 1970s. Vitalia Semyonovna especially often mentions the journal “Foreign Literature” - this publication enjoyed her special love, which correlates with the opinion of historians about the preferences of the Soviet intelligentsia of the era of stagnation (“Journal” Foreign Literature “in Soviet times was read to the holes” (Novikova, 2002)). In this magazine she reads both the memoirs of Charlie Chaplin and the article by E. Hemingway “On Writing” (“Foreign Literature” 1973, no. 6). Pressure from above led to the formation of a “second” art oriented to world standards, the so-called underground or kitchen culture. This culture allowed the formation of a true connoisseur of art, a true connoisseur of history, a true reader, spectator, listener.

Friedman also read literature banned in the USSR - for example, Nabokov's “Luzhin's Defense”.

In general, the era of late stagnation in Vitalia Fridman's diaries appears as a motley carpet: she makes remarks filled with subtle observations of people's gestures, their plasticity, which probably reflects her view of the world - that of a theater director. An analysis of these observations reveals the perception of the era of late stagnation, characteristic of the creative intellectual - a person who reflects, constantly compares, dreams of freedom and true discoveries of the spirit.

<u>З.А. Кравченко / Z.A. Kravchenko</u>

REFERENCES

Mlechina I. 2017. Conscience of the Nation. - New newspaper. 140: 22-23.
Davydov Yu.N. 1994. Clarification of the concept of “intelligentsia”. - In: Where is Russia going? Social development alternatives. 1: International Symposium December, 1993. Under total. ed. T.I. Zaslavskaya, L.A. Harutyunyan. M.: Interpraks. pp. 244-245.
Bolotin I.S. 2002. Elite and intelligentsia in transforming Russia. - In: Life styles and social practices of the intelligentsia: Sat. articles based on the materials of the international theoretical and methodological conference. M .: RGGU. 300 p.
Arrest-Yakubovich K.A. 2007. On the question of the crisis of the Russian intelligentsia. - Free thought. 1: 57-72.
Novikova E. 2002. Everything is foreign and foreign. – Kommersant. 213 (23.11.2002): 8.

Получена / Received: 31.01.2021
Принята / Accepted: 15.02.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 383-400

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-383-400

R. Kipling's epic about a jungle boy in the American and Soviet animation: a comparison of two approaches to the topic

O.V. Stukalova

Центр непрерывного образования, Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
Center for Continuing Education, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow 117198 Russia
e-mail: stukalova@obrazfund.ru

Ключевые слова: анимационное кино, версии сюжета, Маугли, Киплинг, эпопея, шоу, менталитет.
Key words: animated film, version of the plot, Mowgli, Kipling, epic, show, mentality.

Резюме: Статья посвящена анализу двух подходов к теме развития личности в дикой природе. Анимационное кино очень популярно среди молодежи. Анимационные фильмы оказывают огромное влияние на эстетический вкус, нравственное развитие и социальный опыт детей и молодежи. Интерес режиссеров анимационных фильмов к образу Маугли, главного героя эпопеи Киплинга, обусловлен большим потенциалом этой темы и ее творческими решениями в анимации. Массовое сознание американской и советской молодежи раскрывается через образ Маугли (этот образ заимствован из одной книги) и совершенно разные идеи.
Дается попытка сравнить два выдающихся анимационных фильма о Маугли:
• Американский анимационный фильм производства Уолта Диснея «Книга джунглей», 1967, режиссер В. Райтерман.
• советский анимационный фильм производства Союзмультфильма «Маугли», 1967-1971, режиссер Р. Давыдов.

Abstract: This article is devoted to the analysis of two approaches to the topic of personnel development in the wild nature. Animation is extremely popular among young people. Animated films have a tremendous impact on the aesthetic taste, moral development and social experience of children and youth. Interest of the animated films' directors to the image of Mowgli, who is the protagonist of the Kipling's epic, due to the large potential of this topic and its imaginative solutions in animation. The mass consciousness of the American and Soviet youth is absorbed through the image of Mowgli (this image was borrowed from the same book) absolutely different ideas.
It is attempt to compare two outstanding animated films about Mowgli:
• American animated film produced by Walt Disney Production "The Jungle Book", 1967, director W. Reitherman.
• and Soviet animated film produced by Soyuzmultfilm "Mowgli", 1967-1971, director R. Davydov.

[Стукалова О.В. Эпопея Р. Киплинга о мальчике из джунглей в американской и советской мультипликации: сравнение двух подходов к теме**]**

Walt Disney Animation Studios' animated film version, inspired by the Mowgli stories, was extremely popular, though it took great liberties with the plot, characters and the pronunciation of the characters' names. These characterisations were further used in the 1990 animated series TaleSpin, which featured several anthropomorphic characters loosely based on those from the film in a comic aviation-industry setting. After the film's success, DisneyToon Studios later produced a theatrical sequel, The Jungle Book 2, in 2003.

Adventures of Mowgli is an animated feature-length story originally released as five animated shorts of about 20 minutes each between 1967 and 1971 in the Soviet Union. They were directed by Roman Davydov and made by Soyuzmultfilm studio. In 1973, the five films were combined into a single 96-minute feature film. The Russian DVD release of the restored footage, distributed by “Krupnyy Plan” and “Lizard”, separates the animation into the original five parts. An English-language version made by Films by Jove was released direct-to-video in 1996 under the name Adventures of Mowgli.

It is interesting that both films were animated at the same time. Both films are extremely loved and popular. Both films are familiar to American and Russian audiences. And both films are quite different in style and problems of its content.

The Jungle Book was the final animated film produced by Walt Disney, who died during its production. The plot follows Mowgli, a feral child raised in the Indian jungle by wolves, as his friends Bagheera the panther and Baloo the bear try to convince him into leaving the jungle before the evil tiger Shere Khan arrives.

The early versions of both the screenplay and the soundtrack followed Kipling's work more closely, with a dramatic, dark, and sinister tone which Disney did not want in his family film, leading to writer Bill Peet and composer Terry Gilkyson being replaced. In The Jungle Book the animators were in charge of whole sequences, since many have characters interacting with one another. The animation was done by xerography, with character design, lead by Ken Anderson. Backgrounds were hand-painted - with exception of the waterfall.

Even though the Russian (exactly - Soviet) movie *Adventures*

of Mowgli was not conceived as a reaction to the Disney adaptation, it proves an interesting contrast, being more faithful to the epic and primal content of Kipling's original work. The Soyuzmultfilm's adaptation appeared more adult and on spirit is closer to Kipling's book. In it there are scenes of mass fights and duels, blood and death are shown, there is a charged atmosphere, a suspense. Subjects of life and death, a debt and feeling, heroism of the soldier and human essence rise.

FATHER OF THE STORY: JOSEPH RUDYARD KIPLING

The creator of stories about Mowgli and The Cat Who Walked by Herself, and otheres was destined to become a writer, famed for exotic travel.

He was born in the Indian city of Bombay. Kipling's father, John Lockwood Kipling, was the rector and professor at the Bombay School of Art. His mother, Alice Macdonald, wrote articles for various newspapers and magazines. The parents gave their son the name in honor of Rudyard Lake, near where they met.

Parents wanted their son to make a military career. Kipling's youth was spent in Devon College, then he entered the military academy.

But Kipling became in 1907 the first Englishman who won the Nobel Prize for literature with the phrase “For observation, vivid imagination, maturity of ideas and outstanding talent of the narrator”. In addition, he has received awards and honorary degrees from the universities of Paris, Strasbourg, Athens and Toronto, as well as Oxford, Cambridge, Edinburgh and Durham University.

In the Kipling’s books we can see an idea of the need to have a higher meaning in life. But it cannot be exist without Great Goal. And this Great Goal had to give the benefits and joy to all people.

These are the famous characters of Kipling: fearless mongoose Rikki Tiki Tavi, “wolf of free tribe” - Mowgli, who brought “red flower” to the jungle, clever and resourceful Kim.

The Great Goal unites the most different and dissimilar beings: those who are on four legs or no legs, those who fly or crawl ... But this brotherhood is not built on spontaneous burst of sensual and blind desire to “be together” but on Logic and Reason, Discipline and Order. There are general rules and all of them have obey these rules.

Mowgli knows the Magic Word, and he begins a conversation with every citizen encountered on the trail of the jungle. This word, like a key, can opene the door to the hearts of the bat Manta, and wild bees, and the kite. But Mowgli is a human baby, so he should know more than anyone else. His teacher bear Baloo gives him the lessons of the Law.

Mowgli's special place in the jungle confirms that none of the animals are not able to withstand his gaze. Mowgli respects the Law of the Jungle, but as a person he is able to impose his will.

Sublime and solemn style of Kipling's books configures a special epic fashion.

This world is full of bloodshed and violence, there is a constant hunt. Otherwise, the jungles' sitizens have to survive! But in this world nobody kills for pleasure.

In the Soviet animated film this pathetic attitude passed through the music of Sofia Gubaidulina who wrote it for this film.

INTERESTING DETAILS

The first "Jungle Book" appeared after the request of the American children's writer Mary Mapes Dodge, who begged Kipling to write something "about the jungle" for the children's magazine "Saint Nicholas". In 1894, the tales were typed in a book. So, there was the famous "Jungle Book" and a year later, "The Second Jungle Book" was appeared.

First Kipling wrote a short little story "In the woods". It was the end of the stories about Mowgli, so the writer started from the end: Mowgli married and lives among the people, working as forester assistant.

In 1907, a retired British Army General Sir Robert Stephenson Smith Baden-Powell founded the Boy Scouts movement in England. Father of Scouts and the creator of "The Jungle Book" were familiar.

Perhaps that is why the trappings Scouts copied from the "Jungle Book". Scout troop commander called Akela. The youngest group of boys in Scout rank is called the "Cubs" as well as the text of Kipling called Mowgli and his brothers. There is the highest Scout badge of honor - the Order of the Bear.

On the Kipling's bookshelf there was a book of R.A. Sterndeyl "Mammals of British India and Ceylon", where there were

several stories about children who lived with wolves.

Monkey Town, in which Bandar-logs carry Mowgli, Kipling copied from the ruins of the city of Angkor. Now this monument of the ancient Khmer civilization (IX-XV) is in Cambodia.

TWO MOWGLI AND HOW THEY DIFFER

Comparing the two animated films, we do not want to make it in the form of rating. What movie is better? What movie is more professional? What movie is more talented? And so on.

Two animated films are based on two different attitudes and perceptions about the main idea of the Kipling’s book. American animated film aims to entertain the viewer. Soviet cartoon is epic about the personality development.

Let’s consider the opinions of experts.

The Jungle Book received positive reviews upon release, undoubtedly influenced by a nostalgic reaction to the death of Disney. Time noted that the film strayed far from the Kipling stories, but “the result is thoroughly delightful...it is the happiest possible way to remember Walt Disney” (Maltin, 2000). The New York Times called it “a perfectly dandy cartoon feature” (Schickel, 1968), and Life magazine referred to it as “the best thing of its kind since Dumbo, another short, bright, unscary and blessedly uncultivated cartoon” (Schickel, 1968). Variety's review was generally positive, but they stated that “the story development is restrained” and that younger audiences “may squirm at times” (Maltin, 2000).

Retrospective reviews were also positive, with the film's animation, characters and music receiving much praise throughout the years. In 1990, when the film had its last theatrical re-release, Entertainment Weekly considered that The Jungle Book” isn't a classic Walt Disney film on the order of, say, Cinderella or Pinocchio, but it's one of Disney's liveliest and funniest” (Movie Review: The Jungle Book. Entertainment Weekly. 3 August 1990), while the Los Angeles Times thought the film's crew was “near the height of their talents” and the resulting film “remains a high-spirited romp that will delight children-and parents weary of action films with body counts that exceed their box-office grosses” (Solomon, 1990).

In 2010, Empire described the film as one that “gets pretty much everything right”, regarding that the vibrant animation and

catchy songs overcame the plot deficiencies (Movie Review: The Jungle Book. Entertainment Weekly. 3 August 1990).

Disney cartoon is aimed at the youngest viewers, there conflict-plot, the characters singing and dancing, there are no scenes of violence and blood screening.

It is known that the storyman Bill Peet claimed to Walt Disney that “we (the animation department) can do more interesting animal characters” and suggested that Rudyard Kipling's The Jungle Book could be used for the studio's next film (Barrier, 2008). Disney agreed and Peet created an original treatment. Peet decided to follow closely the dramatic, dark, and sinister tone of Kipling's book, which is about the struggles between animals and man. However, the film's writers decided to make the story more straightforward, as the novel is very episodic, with Mowgli going back and forth from the jungle to the Man-Village, and Peet felt that Mowgli returning to the Man-Village should be the ending for the film. Following suggestions, Peet also created two original characters: The human girl for which Mowgli falls in love, as the animators considered that falling in love would be the best excuse for Mowgli to leave the jungle; and Louie, king of the monkeys. Louie was a less comical character, enslaving Mowgli trying to get the boy to teach him to make fire. Disney was not pleased with how the story was turning out, as he felt it was too dark for family viewing and insisted on script changes. Peet refused, and after a long argument, Peet left the Disney studio in January 1964 (Thomas, 1997).

Disney then assigned Larry Clemmons as his new writer and one of the four story men for the film, giving Clemmons a copy of Kipling's book, and telling him: “The first thing I want you to do is not to read it” (Thomas, 1997).

Clemmons still looked at the novel, and thought it was too disjointed and without continuity, needing adaptations to fit a film script. Disney said to focus on doing the storyline more straight. Disney felt that the story should be kept simple, and the characters should drive the story. He took an active role in the story meetings, acting out each role and helping to explore the emotions of the characters, help create gags and develop emotional sequences. Clemmons would write a rough script with an outline for most sequences. The story artists then discussed how to fill the scenes,

including the comedic gags to employ (Norman, Ghez, 2010).

Disney frequently brought the composers to the storyline sessions. He asked them to “find scary places and write fun songs” for their compositions that fit in with the story and advanced the plot instead of being interruptive.

Disney was right in his art strategies - the film was a massive success, finishing 1967 as the fourth highest-grossing movie of the year. It is estimated to be the 29th highest grossing film of all time in the United States (All Time Box Office Adjusted for Ticket Price Inflation. - Box Office Mojo. Retrieved. 8 September 2011).

The director of Soviet animated film was Roman Davydov. The cycle of five films about Mowgli became his main work. He could focus on the deep philosophical problems because he didn’t think of profit, which should bring his film. Perhaps that is why he didn’t focus on the details that have entertained the audience, giving the opportunity to relax.

In Adventures of Mowgli the main themes are Life and Death, Sense of duty and Heroism of a warrior, the Desire to be a real man. Two series of movie are completed by images of death, and these images are Kaa dance and song of Akela. Kaa is the embodiment of absolute power. In the fourth episode’s final dying Akela is the embodiment of the warrior’s archetype, who adequately met death in battle and went to field of happy hunting.

The authors tell us that childhood when you understand that death exists and youth finishes when your loved people die.

In this context, the image of Mowgli also acquires special features.

Disney’s Mowgli throughout the film is pretty funny character with a funny little face.

Soviet Mowgli goes through several stages of growing up. In the last episode we see a beautiful young man - powerful warrior.

The scale of Disney Mowgli’s emotions is measured in two conditions: he is satisfied or he is angry. In principle, these states include all of his fun and sorrows, joys and troubles. When Bagheera takes him out of the jungle, he just does not want it. He does not say goodbye to the family of wolves, he is not sad at parting. All activities and events are shown as a set of gags and adventures. Nothing and nobody can make Mowgli start to worry, feel sadness,

suffering. The world around him is full or hazards or fun. Magnificent paintings, wonderfully illustrated animals' plastic, wonderful music, a lot of jokes - all of this creates an atmosphere of interesting and unusual adventures. You have watched and immediately forgotten! Went out of the cinema, singing a song of Baloo, laughed, remembering how Bagheera was dragging Mowgli to the tree or Mowgli played with little elephant.

The task - to entertain was made by this film great!

In the Soviet cartoon Mowgli grows not only by the body but by the soul too. Funny kid whose fate always seemed to hang by a thread, became courageous and brave man who could make decisions. Deep relationships connect him with wolves, Baloo and Bagheera. They also love him, proud of him and help him, always and everywhere. Each character has a bright charisma.

The task - to educate, to make to think was made by the creators of this cartoon perfect!

Interesting fact: in the USA the version of the Soviet animated film duplicated into English was issued on video in 1996 under the name "The Adventures of Mowgli". The American adaptation made numerous changes for which it was subjected to severe criticism by many audience, familiar with the original. The music line was completely replaced, including some songs are added, and also the huge number of the comments of the story-teller and remarks of characters which aren't existing in the original is added. Besides, the animated film was subjected to some censorship: the scene in which Maugli chops off a tail to a wild dog was removed; from a fight scene with wild dogs shots in which Maugli sticks a knife into the opponents were cleaned; in final fight of Maugli with Cher-Hang final shots in which the screen is painted in blood-red color were cut out.

OTHER CHARACTERS

Comparing other characters, we will also see their different interpretations in two films. These interpretations determined by the tasks that creators have chosen.

Akela

The great gray Lone Wolf, who led all the Pack by strength and cunning, lay out at full length on his rock, and below him sat forty or more wolves of every size and colour (Rudyard Kipling, The Jungle Book).

He is the leader of the Seeonee pack of Indian wolves and presides over the pack's council meetings. It is at such a meeting that the pack adopts the lost child Mowgli and Akela becomes one of Mowgli's mentors.

Akela means “single or solitary” in Hindi and Urdu. Kipling also calls him the Lone Wolf.

Kipling portrays Akela with the character of an English gentleman. This is shown by his recurring references to the honour of the pack. It is large and grey and leads the pack by virtue of his strength and cunning.

In the Disney adaptation of The Jungle Book, Akela only has a brief role at the beginning of the film, when the council of wolves meet after Shere Khan's return to the jungle to decide what to do about Mowgli's future. Acknowledging Shere Khan on their own, they decide to send Mowgli away, with Bagheera volunteering to take Mowgli back to the man-village.

In the Soviet cartoon Akela is wise and just leader too. One part of the film “The Last Hunt Akela” (1969) is dedicated to his fate. Mowgli grew up, and in order that he could take its rightful place in the pack, it is necessary to arm himselve. Python Kaa helped Mowgli to find Iron tooth in an abandoned cave. It is a sharp knife. It happened just in time, because the old enemy tiger Shere Khan raised havoc in the pack, intending to overthrow the leader Akela. Only the intervention of Mowgli saved Akela from deceit of Shere Khan.

Akela is the embodiment of restraint and dignity. The filmmakers have followed in the interpretation of this image to the Kipling’s idea to show character of real English gentleman.

A comparison of visual images shows that Disney’s Akela looks older, in the Soviet cartoons in the Akela’s image it emphasizes the proud posture and slowness of movement. In front of viewrs there is a real leader of the pack.

Bagheera

Born in captivity in the menagerie of the Rajah of Oodeypore, India, Bagheera begins to plan for his freedom after his mother dies. Once he is mature and strong enough, he breaks the lock on his cage and escapes into the jungle, where his ferocity and cunning win him the respect of all its other inhabitants, except Shere Khan the tiger (likely out of his arrogance). Bagheera reveals all this to Mowgli

later. None but Mowgli ever learn that Bagheera once wore a collar and chain, explaining the cat's special insight concerning Men.

When Father Wolf and Mother Wolf of the Seeonee (Seoni) wolf pack adopt the human “cub” Mowgli and the pack demands that the new cub should be spoken for, Bagheera buys Mowgli's life with a freshly killed bull and helps to raise him as one of the pack. Because his life has been bought by a bull, Mowgli is forbidden to eat cattle (coincidentally, just as the Hindu villagers of the region are also forbidden).

Bagheera shares in many of Mowgli's adventures as he grows, but eventually the time comes when the man-cub becomes a man and has to return to human society. Bagheera frees Mowgli of his debt to the wolf pack by killing another bull, and Mowgli returns to his adopted human mother Messua.

Bagheera is one of Mowgli's mentors and best friends. He, Baloo and Kaa sing for Mowgli “The Outsong” of the jungle.

In the Jungle Book animated fims Bagheera is shown to be a normal none black colored leopard where as in other appereances he is a black leopard also known as a Panther.

Image of Bagheera is the most controversial and complex issue when compared to cartoons. In the Kipling’s text Bagheera was a man. In the Russian translation a black panther Bagheera turned into a female.

This principle was adopted in the animated film. Bagheera is the embodiment of femininity. Its movements are gentle. It (she) has a beautiful voice - viscous as honey, sweet and playful (it was voiced by Luidmila Kasatkina).

It (she) behaves with Mowgli like an older sister who loves and at the same time criticizing, punishing, teaches his younger brother. Mainly Bagheera is portrayed as friendly, loyal, trustworthy, protective and cunning, yet somewhat tricky.

In Disney's adaptation, Bagheera the panther is, as in the book, male, and voiced by Sebastian Cabot in English. The panther is portrayed as a clever, serious, and responsible character, quite similar to the Bagheera in the novel, except that in the novel, Bagheera spoiled Mowgli more. In the film, it is Bagheera and not the wolves who first finds Mowgli, a young village child, and he is the one who takes him back to the village. During the movie, Bagheera often

argues with Baloo, for he knows that as long as Shere Khan is in the jungle, the jungle is not safe for Mowgli despite all of Baloo's attempts to protect him. Bagheera is also the narrator of the movie's story.

Female Bagheera’s image was very attractive. In the 1998 film The Jungle Book: Mowgli's Story, Bagheera is portrayed as a female, voiced by Eartha Kitt. A Swedish play version of The Jungle Book spoofed the confusion of Bagheera's sex in the media by portraying him as a transvestite.

In the Hungarian play version Bagheera is yet again a female panther. Her main role is bribing the wolf pack with a bull, so they accept Mowgli as Akela's cub, teaching Mowgli with Baloo about the Rules of the Jungle, and advising him throughout the play.

Bagheera is depicted in both cartoons almost in the same type.

Merely in the Disney animated film Bagheera is a brutal cat - heavy legs, big mouth, broad nose. In the Soviet cartoon Bagheera painted with a long neck, long slender legs, her eyes are languid and almond-shaped, it moves very graceful. It is a sample of femininity. It is interesting, that the image of Bagheera entered into the cultural code of mass culture in Russia. For example, many beauty salons are called “Bagheera”. This can be seen by typing the Internet in Russian word «Багира» ...

Baloo

Baloo is a main fictional character featured in Rudyard Kipling's The Jungle Book from 1894 and The Second Jungle Book from 1895. In the Jungle Book Baloo takes the role of a mentor, and a kind of father figure for Mowgli. Baloo is one of the best experts on the law of the jungle.

He is described in Kipling's work as “the sleepy brown bear”. Robert Armitage Sterndale, from whom Kipling derived most of his knowledge of Indian fauna, used the Hindi word “Bhalu” for several bear species, though Daniel Karlin, who edited the Penguin reissue of The Jungle Book in 1989, states that, with the exception of colour, Kipling's descriptions of Baloo are consistent with the sloth bear, as brown bears and Asian black bears do not occur in the Seoni area where the novel takes place. Also, the name sloth can be used in the context of sleepiness. Karlin states, however, that Baloo's diet of “... only roots and nuts and honey” is a trait more common to the Asian

black bear than to the sloth bear (McMaster, 1992). Nevertheless, this may be single observation only; we know from the dietary habits of sloth bears that while sloth bears mainly prefer termites and ants (which is also described as Baloo's special treat in The Jungle Book), their main sources of food are honey and fruits most of the year..

Baloo the Bear is one of two main characters of both cartoons.

But this image in Disney’s film differs from Baloo of Soviet film.

Baloo is loyal, protective; his weakness is that he's ticklish. Disney’s Baloo is a large dark gray sloth bear. As shown in the Jungle Book, Baloo’ s character is very different from its image in the original book of Kipling; he is not sleepy, wise and easy going through life carefree and extremely lazy bear. He loves dancing and various games. He is the best friend of Mowgli, perceiving him as own bear child and ready to protect him from any danger, even Shere Khan, thus becoming more responsible throughout the cartoon.

Graphic design for the Baloo, as well as for the other characters, The Jungle Book, was created by animator Ken Anderson. Animation character was made by Frank Thomas and Ollie Johnston, the two animators from Disney based the number of the “nine old men”. Scenes where Baloo dancing with monkeys were made by animator John Lounsberi. To create believable movement for Baloo, for example carding, Thomas and Johnston thoroughly studied the movement of a living bear. Some dancing moves of Baloo were sketched from Walt Disney. The character of Baloo got quite positive reviews from critics. Newspaper “The New York Times” gave a positive review of Baloo, Charles Solomon in “Los Angeles Times” wrote that “with his free movements, combined with the voice of Phil Harris”, Baloo is a very interesting (Solomon, 1990).

Obviously, Disney's Baloo is arguably the most popular character in the filmed version of The Jungle Book. He was made famous by the song “The Bare Necessities”, sung by Phil Harris, in which he tells Mowgli how, if you know the tricks, you can live off the land and still have a life of leisure.

In an unproduced show called B-Players about supporting characters from Disney movies, Baloo was intended to appear as one of the better-off veterans of Disney films.

Baloo in the Soviet cartoon is the embodiment of wisdom,

kindness, honesty and dedication. He is depicted as the Asiatic black bear. He is clumsy, awkward. When Mowgli became a big boy, Baloo could not keep up with him. But he is The Great teacher. He is patient and wise. He genuinely loves Mowgli and is proud of his best student.

In it we see the archetype of young people's mentor, old and good-natured, with a lot of life experience, but a bit retrograde, who can not keep up with the changes in life.

This image was quite common in the Soviet cinema. There are several films in which the main characters are somewhat similar to Baloo. There are "Sailor Chizhik" (1955), "True Hearts" (1959), "Big Family" (1954), etc.

There is an interesting detail in the character of the Soviet Baloo. He befriends Bagheera. And once they are even discussing the possibility of their marriage!

Kaa

Kaa is a fictional character from the Mowgli stories.

Kipling describes him as an exceptionally long, yellowish Indian rock python. Kaa is one of Mowgli's mentors and friends. He, Baloo and Bagheera sing for Mowgli "The Outsong" of the jungle. First introduced in the story "Kaa's Hunting" in The Jungle Book, Kaa is a huge and powerful snake, more than a hundred years old and still in his prime. Despite his polite, unhurried demeanor, animals seem to have a fearful respect for Kaa. Bagheera and Baloo first enlist Kaa's help to rescue Mowgli when the man-cub is captured by the Bandar-log (monkeys) and taken to an abandoned human city. Kaa breaks down the wall of the building in which Mowgli is imprisoned and uses his serpentine hypnosis to draw the monkeys toward his waiting jaws. Bagheera and Baloo are also hypnotized, but Mowgli is immune because he is human, and breaks the spell on his friends.

In The Second Jungle Book Kaa appears in the first half of the story "The King's Ankus". After it and Mowgli spend some time relaxing, bathing and wrestling, Kaa persuades Mowgli to visit a treasure chamber guarded by an old cobra beneath an ancient city. The cobra tries to kill Mowgli but its poison has dried up. Mowgli takes a jeweled item away as a souvenir, not realizing the trouble it will cause in the second half of the story, and Kaa departs.

In "Red Dog" Mowgli asks Kaa for help when his wolf pack

is threatened by rampaging dholes (the red dogs of the title). Kaa goes into a trance so that he can search his century-long memory for a stratagem to defeat the dogs

With Kaa's help Mowgli tricks the dholes into attacking prematurely. Kaa takes no part in the resulting battle (obliquely citing his loyalty to the boy rather than to the wolves, who often caused Mowgli grief) but Mowgli and the wolves finally kill all the dholes, though not without grievous losses. Kaa makes his last appearance in "The Spring Running", as the teenage Mowgli reluctantly prepares to leave the jungle for the last time. "It is hard to cast the skin", he tells Mowgli, but Mowgli knows he must cast the skin of his old life in order to grow a new one.

In the 1967 Disney animated film Kaa, voiced by Sterling Holloway is markedly different from his original counterpart. Rather than being a mentor, he serves as the secondary antagonist (after Shere Khan) and comic relief who twice attempts to trap Mowgli in his coils in order to devour him throughout the film. It does this through the use of hypnotic eyes as opposed to the original version, in which he uses a serpentine dance to control his prey. His attempts to eat Mowgli always end in a comical failure. He is also quite cowardly, attempting to curry favor with Shere Khan whenever he is around.

Kaa makes his first appearance near the beginning of the film when Bagheera and Mowgli stop to sleep for the night in a huge jungle tree. Bagheera, exhausted from their journey, quickly begins to fall asleep. Mowgli, on the other hand, is still awake, sleepy and frustrated that he is being forced to leave the jungle where he lives. Just as Mowgli insists he can 'look after himself', Kaa, a long python with luminous eyes slithers down from the foliage towards the young boy. The snake clearly thinks Mowgli will make a tasty meal, smacking his lips and calling him a 'delicious mancub'. Mowgli tries to avoid his gaze before pushing the snake away, telling him to "go away and leave me alone!" Bagheera hears this and assumes the boy is addressing him. He tells Mowgli to go to sleep. Hearing this, Kaa seems inspired as he nods his head and slithers back over to the mancub, his eyes filling with multi-coloured spirals as he whispers "Yesss mancub, pleassse go to sssleep". Mowgli foolishly stares into the serpent's eyes, still angry at the snake, and finds his own eyes becoming captivated. They fill with spirals as he is pulled forward,

his mouth falling ajar as he attempts to get closer to the hypnotic eyes. Kaa continues his lullaby, swaying and revolving his head so as to confuse Mowgli further. Mowgli's arms fall limp by his sides and his legs drop either side of the branch as his eyes follow the snake's, dragging his tired body with them.

Soon, Kaa's tail comes from behind the trunk and slides over Mowgli's lap, curling around his waist and binding his arms to his side before spiraling slowly up the boy's skinny frame. Meanwhile, Mowgli is having a mental battle, struggling between the temptation of sleep and the need to keep staring into Kaa's eyes. As a result, his eyelids droop and reopen constantly, his head lolling. Deep in the recesses of this hypnosis-addled mind he realises he needs to alert his chaperone. At first he merely yawns but manages to stammer out Bagheera's name sleepily before Kaa silences him with his tail wrapped tightly around the boy's neck, making him gulp loudly. Mowgli is now engulfed from the waist to the neck in coils. His eyes spin at an incredibly fast rate and a wide grin forms on his face.

Bagheera, having heard Mowgli's cry for help, tells him “No more talk till morning”. Only for Kaa, in his arrogance, to reply “He won't be here in the morning”. This alerts Bagheera to the danger and he leaps up, seeing Mowgli dangling in Kaa's coils, only his sleeping head and bare feet protruding. He smacks the snake hard in the jaw, making him drop Mowgli. Angered, Kaa turns on Bagheera and hypnotizes him. While Kaa is absorbed in his prey, a confused but awake Mowgli clambers out of his limp coils and shoves them off the branch with his feet. Kaa is dragged from the tree at great speed, landing in a pile of his own coils. He slithers into the undergrowth, only stopping momentarily as his tail gets stuck in some bamboo.

Kaa reappears later on in the film when Mowgli runs away from Baloo, who is trying to return the boy to his own kind. Mowgli comes to rest at the base of a large tree before a long dark tail comes down and pulls him up into the canopy. Up on a branch, Mowgli manages to release himself from Kaa's coils. Kaa twice attempts to hypnotize Mowgli again. Although almost captivated, Mowgli pulls away. Now aware that his prey knows what he is doing, Kaa then uses a different approach. Wrapping his tail around Mowgli's wrist and ankle to stop him from leaving, Kaa pretends to help him stay in the jungle to lower his defenses. Tempted at first, Mowgli rejects and

begins walking off down the branch but is stopped by Kaa, fastening a coil over his eyes. Mowgli, bewildered, tries to pry the coil off. He succeeds only to be met with Kaa's spinning hypnotic eyes. Mowgli quickly falls under his spell again as Kaa begins to sing “Trust in Me”, inducing Mowgli into a soothing trance, sleepwalking down his body (which take the shape of a flight of stairs) with a big smiling grin on his face, before coming to rest on a hammock of Kaa's coils. Soon, Kaa throws Mowgli up into the air, balancing the boy upside down on the tip of his tail. Mowgli's body goes rigid and he begins to snore. Kaa berates the mancub before sliding him into his thick, brown coils, yet again with only his bare feet and head poking out. This attempt to eat Mowgli is also foiled, ironically by Shere Khan, who is not convinced by Kaa's bluff, even after searching Kaa's coils and not feeling Mowgli inside. After Khan leaves, Kaa's shaking his coils in anger allows Mowgli to regain consciousness and escape, but not before pushing Kaa's coils off the branch again.

Holloway decided to play Kaa with a lisp, a condition that composers Sherman Brothers brought into the character's song in The Jungle Book, “Trust in Me”.

The difference in approach to Kaa image in Kipling’s book (Kaa is very dangerous, but “wise and humane”) and in Disney’s cartoon (evil incarnate) attracts attention of researches. R. Gupta believes that the Kaa is the most sinister character in the book: in the jungle everybody besides Mowgli is a little afraid of Kaa; even allies prefer to stay at a safe distance (Gupta, 2013). Disney, according to Gupta, could not afford to portray episodes of the ruthless war for supremacy in the jungle, which emphasizes both wisdom and cruelty of Kaa; python in Disney’s film released as silly villain.

According to Roger Sayle, in Kipling’s book Kaa, like many other animal characters, is characterized by few habits, stereotyped for real animals. Features of these animals because resemble the laws of nature, they can not be described in terms of good or evil (Sale, 1979).

In the Soviet cartoon series “Mowgli” the second film - “Mowgli. Kidnapping” (1968) is based on the story

“Hunting of python Kaa” and is dedicated to kidnapping Mowgli by Bandar ravine and his liberation. In the climactic scene of the film Kaa releases Mowgli and hypnotizes monkeys, commanded them to “move closer”. Bagheera and Baloo ordered Mowgli to go

out. They did not want Mowgli to see how Kaa cracked down with a bunch of stupid monkeys. These monkeys are disgusting. They kidnapped Mowgli, but to see their death is also terrible.

According to Sergey Kuznetsov, it is “the most vivid image of death throughout the world animation” (Kuznetsov, 2004).

In the Soviet cartoon Kaa is a great friend of Mowgli. A Friend and a Teacher. Mowgli is not afraid of him. They play together, learn life together. Mowgli and Kaa discuss of friendship, mutual assistance, and everyone knows their strong side. Kaa is not engaged in a fight, but it is wise, and offers strategic solutions. Kaa's voice is suave and charming. He looks powerful and beautiful ancient keeper of secrets. Namely Kaa shows Mowgli, where he can take a weapon - a sharp knife, Iron Tooth.

Thus, we again see the difference in objectives and approaches to the interpretation of the text.

And again we must affirm that both teams of animated films’ creators rose to the occasion. They very clearly and expressively solve their tasks.

THE PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Interpretation of a literary text arouses the great interest of students - the future movie directors and actors.

For many years, the author was teaching at a one private Moscow university, the Faculty of Cinema and TV. Several years there was club Cinephilia in this faculty. It brings together lovers of cinema and literature. The topics of discussion were

- Myth in Film
- Potray of Hero
- Role of details

The cycle of training was devoted to comparing the interpretations of literary texts. For example, it was comparing the interpretation of the Stanislaw Lem's Solaris - 1972 and 2002.

Disney and Soviet Mowgli interpretations are very popular. Therefore, when the students were asked to prepare an essay on their perception of these films, they did so with great inspiration and responsibility.

Most of the students agreed that the Soviet Mowgli much more accurately reflects the plan of Kipling. It shows strong characters, struggle between good and evil, and the complexity of life.

Disney cartoon is very nice, funny. He raises a smile, a good mood. But this is just an excuse for fun, not for discussion.

At the same time technical excellence, knowledge of the laws of animation as one student wrote, makes you to shout “Bravo!” to team of Walt Disney.

Cartoon by Roman Davydov also affects the technical perfection. Music for both films is great.

It is very important that students are able to understand - you can only judge an artist, knowing the purpose, the artistic goals.

Animated interpretation of Kipling's book are the real miracle of art. It is important to appreciate the work of their creators and enjoy these works!

REFERENCES

All Time Box Office Adjusted for Ticket Price Inflation. - Box Office Mojo. Retrieved. 8 September 2011.
Barrier M. 2008. The Animated Man: A Life of Walt Disney. University of California Press.
Gupta R. 2013. Master of the Jungle: Kipling’s Mowgli. HWÆTHWUGU: a literary journal of The Department of English Jai Hind Colledge, Mumbai.
Kuznetsov S. 2004. Go out of the jungle. - The cinema art.
Maltin L. 2000. The Disney Films. New York: Hyperion Books.
McMaster J. 1992. The trinity archetype in the Jungle Books and the Wizard of Oz. - Children’s Literature. 20.1: 90-110.
Movie Review: The Jungle Book. Entertainment Weekly. 3 August 1990.
Norman F., Ghez D. 2010. Walt's People. Vol. 9. Xlibris Corporation.
Sale R. 1979. Fairy Tales and After: From Snow White to E.B. White. - Harvard University Press.
Schickel R. 1968. Walt's Good - and Bad – Goodbye. - Life. 5 January 1968.
Solomon Ch. 1990. Movie review: Kipling Reconditioned in Walt Disney's 'The Jungle Book. - Los Angeles Times. 13 July 1990.
Thomas B. 1997. Disney's Art of Animation: From Mickey Mouse to Hercules. Disney Editions.
Thompson H. 1967. Disney 'Jungle Book' Arrives Just in Time. -The New York Times. 23 December 1967.
Your Guide To Disney's 50 Animated Features. - Empire. 29 January 2010.

Получена / Received: 31.01.2021
Принята / Accepted: 15.02.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 401-410

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-401-410

Трагедия войны на уроках литературы в 10 классе (на примере стихотворений Михаила Панова «Огненное клеймо» и Иона Дегена «Безбожник»)

В.Н. Белых[1, 2]

[1]Московский педагогический государственный университет
119435, г. Москва, Малая Пироговская ул., д. 1, стр. 1
Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str., 1, build. 1, Moscow 119435 Russia

[2]Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение г. Москвы «Школа Перспектива»
141431, г. Москва, ул. Синявинская, д.11, кор. А.
School Perspective
Sinyavinskaya str., 11, build. A, Moscow 141431 Russia
email: lerapetren@mail.ru

Ключевые слова: трагедия войны, школьный курс изучения литературы, непрофессиональные писатели, фронтовики, М.В. Панов, И.Л. Деген, урок литературы в 10 классе.

Key words: tragedy of war, school course for studying literature, non-professional writers, front-line soldiers, M.V. Panov, I.L. Degen, 10th grade literature lesson.

Резюме: Трагедия Великой Отечественной войны - тема, прочно вошедшая в школьный курс изучения литературы. В статье анализируются произведения, созданные непрофессиональными писателями, фронтовиками, М.В. Пановым и И.Л. Дегеном, приводятся примеры рассмотрения двух стихотворений Панова и Дегена на уроке литературы в 10 классе.

Abstract: The tragedy of the Great Patriotic War is a topic firmly included in school course in the study of literature. The article analyzes the works created by non-professional writers, war veterans, M.V. Panov and I.L. Degen; gives examples of studying two poems by Panov and Degen at lessons of literature in 10th grade class.

[Belykh V.N.[1, 2] The tragedy of war in literature classes in grade 10 (for example, the poems of Mikhail Panov “The Firebrand” and Ion Degen “The Atheist”)**]**

Нравственность и безнравственность, моральность и аморальность, истинность и лживость - вечные вопросы, ответ на которые определяет и формирование личности отдельного человека, и состояние самого общества. Более полувека литература о Великой Отечественной войне, показывающая героя в экстремальной ситуации, нравственно и эстетически воспитывает молодёжь. Нельзя, однако, игнорировать отличия

между школьниками, каждое новое поколение которых по-своему воспринимает войну.

Современный мир с его информационными перегрузками значительно усложняет для учителя-словесника проблему донесения до учащихся понимания величия подвига народа с одновременным осознанием трагедии войны. Часто педагоги сталкиваются с проблемой восприятия текста обучающимися, поскольку многие произведения не понятны школьникам, воспринимающими войну как «стрелялку» или как глубокую древность, или как повод для написания очередного «сочинения ко дню Победы». Важно сломать подобные клише, пробудить личный интерес к этой теме. Для этого в школе всё чаще стали использоваться тексты так называемой «молодой» военной прозы последних десятилетий, авторы которой были отмечены различного рода литературными премиями и вызвали интерес многих исследователей.

Писатели-современники пишут на более понятном для подростков языке, но возникает проблема исключительно эстетического восприятия, наиболее заметная в «сильных» классах, где школьники видят в произведении о войне лишь текст, написанный профессионалом, который для образности речи намеренно используют определенные приемы, эмоционально воздействующих на читателя. Особенно сложно «пробудить» школьника к личному проживанию данной темы при изучении поэзии о войне.

Нам видится решение возникающей проблемы в подборе «нетипичных» произведений для курса литературы в школе, малоизвестных, но способных при этом вызвать глубокий эмоциональный отклик. Такими, на наш взгляд, являются стихотворения Михаила Панова «Огненное клеймо» и Иона Дегена «Безбожник». Оба - участники Великой Отечественной войны, не являлись профессиональными писателями. Свои произведения они создавали в перерывах между боями, особо не рассчитывая на последующее их прочтение. В отличие от произведений профессиональных писателей, корреспондентов ведущих фронтовых изданий, предлагаемые нами стихотворения написаны вопреки всему, как эмоциональный отклик непосредственных участников военных событий.

Именно поэтому мы имеем основание полагать, что эти стихотворения помогут передать атмосферу того времени, затронуть душу современного подростка.

Михаил Викторович Панов - лингвист, литературовед, доктор филологических наук, один из основоположников Московской фонологической школы. После окончания института добровольцем ушел на фронт. Всю войну прослужил в противотанковой артиллерии. Воевал под Москвой, на Кавказе, в Украине, в Румынии, Болгарии, Венгрии. Награжден орденами Красной Звезды и Отечественной войны, медалью «За отвагу». Войну закончил в звании командира огневого взвода 2-й батареи 393-го Отдельного Истребительного Противотанкового Дивизиона 320 Стрелковой Енакиевской Краснознамённой ордена Суворова II степени Дивизии. Будучи очень скромным человеком, Михаил Викторович в интервью, обычно, очень мало говорил о войне, отшучиваясь: «Вообще ордена - это такая липа!».

Многое о войне у Панова мы узнаём из его стихотворений, в которых он рассказывает свою правду войны. Пересказать его стихи прозой невозможно, как и раскрыть все то, что скопилось в душе у фронтовика. Именно таким, правдивым, честным до боли является стихотворение «Огненное клеймо» (1945), предлагаемое нами к анализу на уроке:

Власовский снайпер
в короткий зимний день
из укрытия
перебрал
пять человек нашей пехоты — сам
не успел уйти.
Он стоял — каменный столб.
Его окружили
и —
штыками.
Белый, он стоял,
из него хлестала черная кровь.
Не шелохнулся. Исподлобья...
Рухнул.
Снова меня всю ночь трясла лихорадка,

в днестровских подхваченная
комариных плавнях.
Жаль что ли его?
Не жаль.
Снова — битва при Калке.
Снова женщины плачут.
Снова горит русская земля, и люди на ней
Горят, полыхают!
Сквозь годы:
Наполеон в России.
Трагедия плебея Верещагина.
Растопчин сказал: «Он составлял листки
против бар
и в пользу злодея!»
Толкнул
Верещагина
в грозную толпу.
Толпа
его растерзала вмиг.
И навеки
останется он, Верещагин,
с клеймом из огня:
предатель.
Но кто его толкнул —
не в толпу, нет,
а раньше —
кто сделал для него
непереносимой
Россию?
Баре,
которые секли Россию?
Сановники,
которые сосали Россию?
Кто толкнул
в муку предательства?
Пусть и они
сквозь века
идут

с клеймом из огня:
предатель.
(...Рухнул.
Черная кровь,
шевелясь,
течет.)

Стих Панова, на первый взгляд, кажется слишком жестоким. Однако он описывает одну из реалий военного времени - феномен предательства, нечасто раскрываемый на уроках литературы в школе.

Начать работу над этим стихотворением следует именно с подробного разговора о мотивах предательства, поднять вопросы о том, что сделало человека предателем, побудило к подобным действиям? Особое внимание следует обратить на строки:

Снова меня всю ночь трясла лихорадка,
в днестровских подхваченная
комариных плавнях.
Жаль что ли его?
Не жаль.

Именно эти строки раскрывают нам внутренние противоречия лирического героя произведения. Они отражают отношение самого автора-фронтовика к предательству. Здесь необходимо обсудить с обучающимися, разделяют ли они точку зрения автора и его героя.

Затем предлагаем попытаться понять, кто же такой Верещагин, к личности которого обращается автор, и почему автор в какой-то мере его даже оправдывает, а вместе с ним и его «наследников» - тех, кто из-за обиду на власть предержащих, воевал на стороне Третьего Рейха против СССР. Обратить внимание, как выражается оправдание, является ли оно таковым вообще, в чем сокрыта одна из причин предательства:

Но кто его толкнул —
не в толпу, нет,
а раньше —
кто сделал для него
непереносимой

Россию?

Настроение произведения анализируем через рассмотрение стихотворной формы (свободный стих), ритма и звукописи. Подобное построение стихотворение, свойственное Панову, еще малознакомо учащимся. Поэтому стоит акцентировать внимание на нелинейности, отсутствии рифмы, но при этом понятном ритме. Определяя эти художественные особенности произведения, делаем вывод о «воинственном», «жестком», «категоричном» и «нетривиальном» изображении автором картины тех лет.

«Огненное клеймо», выбранное нами для рассмотрения на уроке, позволяет разрушить сформировавшееся клише восприятия поэзии и прозы военных лет, осознать, что война - это прежде всего трагедия. Но для более полного представления о войне очень важно было бы соотнести его со стихотворением еще одного непрофессионального литератора - Иона Лазаревича Дегена.

Об Ионе Дегене говорят, что он боец, гусар и доктор. Имя этого человека можно найти в списке лучших советских танкистов-асов под номером пятьдесят. На его счету 16 подбитых танков, в том числе 1 «Тигр» и 8 «Пантер». За время войны был награждён несколькими орденами. На фронт ушел добровольцем в 1941 году, попав в истребительный батальон, состоящий из учеников девятых и десятых классов. Воевал в составе 130-й стрелковой дивизии. Фронтовая судьба И. Дегена такова, что складывается ощущение, что перед нами жизнь сразу нескольких людей. Он несколько раз был тяжело ранен, но возвращался в строй, каждый раз непостижимым образом преодолевая рубеж человеческой жизни.

Стихотворения Иона Дегена отличаются от стихотворений Панова - это уже не свободный стих, поэтому они более привычны для учеников. Но для Дегена, как для Панова, война - это прежде всего трагедия. В военных и в немногих послевоенных стихотворениях Дегена представлены события войны и эмоциональное состояние солдата, человека, живущего на войне. Мы предлагаем рассмотреть на уроке его стихотворение «Безбожник» (1956), написанное как воспоминание о тяжелом времени:

Костёл ощетинился готикой грозной
И тычется тщетно в кровавые тучи.
За тучами там - довоенные звёзды
И, может быть, где-то Господь
всемогущий.
Как страшно костёлу! Как больно и
страшно!
О, где же ты, Господи, в огненном
своде?
Безбожные звёзды на танковых башнях
Случайно на помощь костёлу приходят.
Как чёрт прокопчённый, я вылез из
танка,
Ещё очумелый у смерти в объятьях.
Дымились и тлели часовни останки.
Валялось разбитое миной распятье.
На улице насмерть испуганной, узкой,
Старушка меня обняла, католичка,
И польского помесь с литовским и
русским
Звучала для нас, для солдат,
непривычно.
Подарок старушки «жолнежу-спасителю»
В ту пору смешным показался и странным:
Цветной образок Иоанна Крестителя,
В бою чтоб от смерти хранил и от раны.
Не стал просветителем женщины старой
И молча, не веря лубочному вздору,
В планшет положил я ненужный подарок.
Другому я богу молился в ту пору.
Устав от убийства, мечтая о мире,
Средь пуль улюлюканья, минного свиста,
В тот час на планшет своего командира,
Слегка улыбаясь, смотрели танкисты.
И снова бои. И случайно я выжил.
Одни лишь увечья - ожоги и раны.
И был возвеличен. И ростом стал ниже.
Увы, не помог образок Иоанна.

Давно никаких мне кумиров не надо.
О них даже память на ниточках тонких.
Давно понимаю, что я - житель ада.
И вдруг захотелось увидеть иконку.
Потёртый планшет, сослуживец мой старый,
Ты снова раскрыт, как раскрытая рана.
Я всё обыскал, всё напрасно обшарил.
Но нету иконки. Но нет Иоанна.

Ион Деген изображает перед нами героя, который ищет хоть что-то светлое, спасающее и дарующее надежду в тяжелое время, таким предметом становится икона Иоанна Крестителя, в которую не верит лирический герой, но за которую пытается зацепиться, как за последнюю соломинку:

Давно понимаю, что я - житель ада.
И вдруг захотелось увидеть иконку.
Потёртый планшет, сослуживец мой старый,
Ты снова раскрыт, как раскрытая рана.
Я всё обыскал, всё напрасно обшарил.
Но нету иконки. Но нет Иоанна.

В приведенных строках герой словно сознательно сравнивает себя с «чёртом прокопчённым», появляющимся из танка, будто из преисподней. Да и сам танк отмечен «звёздами безбожными», поэтому и вылезти из него можно только «очумелым», способным попирать и «останки часовни», и «разбитое миной распятье». Убивать ради прекращения войны - грех? Почему герой относит себя к жителям ада? За что он себя винит? Вот те вопросы, которые не принято задавать ученикам на уроке, однако без них невозможно сформировать личность, обладающую собственными нравственными ориентирами и представлениями о морали.

Данное стихотворение интересно рассмотреть с точки зрения символики. Образ христианский - Иоанна Крестителя - как образ покровителя русских воинов, в день его памяти поминают всех павших в боях православных воинов, а в наше время еще и День Воинской Славы приходится на 11 сентября. Образок Иоанна Крестителя, подаренный польской старушкой,

символизирует таинство крещения того, кто уже готов его принять. Происходит некий переход от язычества к христианству: герою даётся и осознание своей греховности, и ощущение защищённости от смерти. Интересен и образ старушки, подарившей икону. Можно рассмотреть его как в контексте фольклорном - персонаж-даритель, так и в историческом - почему польская бабушка дает образ советскому солдату? Все символы здесь приводят к мысли о том, что здесь все свершается на неземном, духовном уровне, а герой осознает чуждость войны и страшную правду всего происходящего. Разбор этих образов, возможных их значений и прототипов приведет к пониманию названия самого стихотворения «Безбожник» и идеи, которую в него заложил автор.

Стихотворения двух фронтовиков, артиллериста или, как о сам о себе говорил, «противотанкиста» М. В. Панова и танкиста Иона Дегена представляют нам войну глазами её непосредственных участников, никогда не мечтавших о читательском успехе. Искренность и мощный эмоциональный посыл данных авторов позволяют выстроить урок-сопоставление «Огненного клейма» и «Безбожника» по следующим вопросам:

1) Какая форма стихотворения была выбрана автором, как вы думаете почему?

2) В чем особенность образов и лирических героев?

3) С помощью чего автор выражает настроение стихотворения?

4) Какова основная идея стихотворения?

5) В чем сходства и различия данных произведений?

Урок по предложенным нами произведениям двух поэтов-фронтовиков поможет школьникам прочувствовать состояние людей, участников боевых действий, задуматься над судьбами людей во времена страшной трагедии - Великой Отечественной войны, о которой нельзя забывать и которую нельзя обесценивать.

ЛИТЕРАТУРА

Волкова В.Б. Концептосфера современной военной прозы. [Электронный ресурс] URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24831/1/urgu1359s.pdf [Online: 01.04.2020]

Ксенофонтов И.В. 2017. Безбожники покорно просят Бога: - помилуй, сохрани и пронеси (мотив обретения веры в лирике И.Л. Дегена). - В сб.: Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского материалы докладов гуманитарных секций региональной университетской научно-практической конференции. Сер. «Гуманитарные науки». С. 316-320.

Лайдинен Наталья. Памяти Иона Дегена. [Электронный ресурс]. - URL: http://www.alefmagazine.com/pub4647.html [Online: 10.04.2020]

Новиков В.Л. 2016. По ту сторону успеха. Повесть о Михаиле Панове. Память. - Новости медицины и фармации. 4 (567): 28-29.

Панов М.В. Стихи военных лет и о войне. [Электронный ресурс]. - URL: https://ar-ar.facebook.com/notes/%D0%B3%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%B0%D0%BD-%D0%BB%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2/%D0%BC%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B8%D0%BB-%D0%BF%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2-%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%85%D0%B8-%D0%B2%D0%BE%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D1%85-%D0%BB%D0%B5%D1%82-%D0%B8-%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%85%D0%B8-%D0%BE-%D0%B2%D0%BE%D0%B9%D0%BD%D0%B5/861516373896673/ [Online: 13.04.2020]

Панов Михаил Викторович. Бессмертный полк. [Электронный ресурс]. - URL: https://www.polkmoskva.ru/people/1035443/ [Online: 13.04.2020]

Парубченко Л.Б. 2008. В гостях у Михаила Викторовича Панова. - Лингвистика и школа - III. Барнаул. «Алтайский государственный университет».

Стихи из планшета гвардии лейтенанта Иона Дегена [Электронный ресурс]. - URL:http://www.e-reading.by/bookreader.php/18600/Degen_-_Stihi_iz_plansheta_gvardii_leiitenanta_Iona_Degena.html [Online: 06.04.2020]

Получена / Received: 07.02.2021
Принята / Accepted: 15.02.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 411-420

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-411-420

«Тайна Соловков» Б.Л. Солоневича в формировании соловецкого текста русской литературы

А.Н. Макаренко

197706, г. Санкт-Петербург, г. Сестрорецк, ул. Токарева, д. 24, стр. 1, кв. 150
Tokareva str., 24, build. 1, app. 150, Sestroretsk, Saint Petersburg 199706 Russia
e-mail: an.makarenko97@gmail.com

Ключевые слова: соловецкий текст, Б.Л. Солоневич.
Key words: solovetsky text, B.L. Solonevich.
Резюме: В статье представлена попытка включения романа «Тайна Соловков» Б.Л. Солоневича в корпус текстов соловецкого текста. На примере произведения Б.Л. Солоневича выделены мифологемы, образы-символы, сверхидея - элементы, характеризующие сверхтекстовую структуру.
Abstract: The article presents an attempt to include the novel “The Mystery of the Solovki” by B.L. Solonevich in the corpus of the Solovetsky text. On the example of the work by B.L. Solonevich, mythologemes, images-symbols, super-idea - elements that characterize the super-text structure - are highlighted.
[Makarenko A.N. “The Mystery of the Solovki” by B.L. Solonevich in the formation of the Solovetsky text of Russian literature**]**

Постижение ментальности русского народа - проблема, столетиями не теряющая своей актуальности и находящая осмысление во многих областях культуры. На сегодняшний день потребность в изучении основ национальной картины мира находит свою реализацию не только в истории, но и в теории литературы (Кожинов, 2001). Разработка идеи сверхтекста, в частности, выделение локального сверхтекста, заложила основу для понимания самобытности России, выявления особенностей русского национального мировосприятия. Поскольку сверхтекстовая структура является системой интегрированных текстов, имеющих, помимо общей внетекстовой ориентации, единую идею, в той или иной степени присутствующую во всех субтекстах, в ней более рельефно отражены те ментальные константы, которые участвуют в формировании культуры нации (Галимова, 2012).

Уяснение идейной основы какого-либо сверхтекстового единства происходит зачастую через обращение к исторической роли того или иного пространства в истории страны, осмысление которой на данный момент является

животрепещущей проблемой. Так, например, либерализация общественных систем в России после распада СССР повлекла интерес к массовым репрессиям 1930-х годов, что отразилось не только в истории, но и в литературе, о чем говорит появление романов, действие которых происходит в учреждениях пенитенциарной системы. Таковыми, например, являются романы современных писателей – «Обитель» З. Прилепина и «Авиатор» Е. Водолазкина. Пространство в произведениях одно и то же - Соловки (Соловецкие острова), историко-временной период идентичный - советская эпоха, время функционирования Соловецкого лагеря особого назначения. В то же самое время надо учитывать и то, что о Соловках и о Соловецком лагере особого назначения были созданы десятки произведений бывшими узниками, среди которых особо можно выделить роман Бориса Лукьяновича Солоневича (1898-1989) «Тайна Соловков» (Солоневич, 2014). Личность автора провоцирует особый интерес к изучению романа: Б.Л. Солоневич и его брат Иван являются в культурном дискурсе символом неустанной борьбы с советской идеологией. Судьба Б.Л. Солоневича примечательна тем, что его жизнь вместила в себя как опыт жизни в Советской России, так и опыт эмигрантской жизни.

Возникновение сверхтекста в пространстве культуры определяется несколькими условиями, и все они являются требованиями к локусу, порождающему сверхтекст. Первое условие характеризуется наличием культурной, исторической и геополитической значимости локуса в пространстве более обширном, то есть в рамках страны, например; значимость зачастую определяет сверхидею, довлеющую над свертекстовой структурой. Важность Соловков осмысляется Солоневичем в лирическом отступлении, предваряющем развитие сюжета, посвященным как геополитическому, так и культурному значению Соловецких островов, являющихся одним из ключей к пониманию национальной самобытности. Включая Соловки в исторический контекст, но в то же время обозначая некоторую непосредственную отстраненность их от политической жизни России («Внешняя жизнь страны почти не затрагивала Обители. <…> На русском престоле сменялись Цари и Императоры. <...> а монастырь жил своей размеренной, устремленной к Богу

жизнью» (Солоневич, 2014: 402)), не исключающую ценности их присутствия, Солоневич определяет значение Соловков для России. «Соловецкий монастырь собирал колоссальные богатства <...> Именно это золото потом не раз в трудные времена России вливалось в артерии государства и укрепляло промышленность и снабжение армий» (Солоневич, 2014: 403). Если в лирическом отступлении речь идет об историческом прошлом и, соответственно, о роли Соловков в нем, то слова, вложенные в уста главного героя (Дмитрия) определяют значение Соловецких островов в будущем России: «мы твердо верим в то, что скоро пройдут страшные годы, что кончится кровавый опыт над нашей Родиной, и она станет снова Великой, Свободной, и Счастливой… Пусть тогда сокровища монастыря будут ей лекарством от ран, Пусть тогда восстановление нашей Родины идет не на чужие, а на русские деньги святого монастыря» (Солоневич, 2014: 563). Высказывание героя находится в одной из последних глав романа, так, линия времени, заданная в начале произведения отсылкой к историческим событиям, касающимся судьбы России, получает устремление в будущее страны, которое, как и ее прошлое, связано с исторической и культурной значимостью Соловецких островов; события романа являются точкой на ленте времени.

«Для всей России Соловки были не только крепостью и монастырем, но и оплотом чистой православной веры и подвижничества» (Солоневич, 2014: 403). Многие люди устремлялись в Святую Обитель в поисках душевного мира, «который помогает человеку светло и спокойно встретить приближение своего неизбежного смертного часа» (Солоневич, 2014: 403). Искомое отдаление от земного, грешного является шагом к Преображению, к Спасению души. Экстраполяция значения Соловков, явленного в исследуемом романе, на идейное основание сверхтекста позволяет обозначить его смысловое ядро - сверхидею, сущность которой заключаются в восприятии Соловков как места, предназначение которого зиждется на двух взаимосвязанных духовных основаниях, имеющих в своей базе единый акт - Спасение посредством Преображения. Духовное возрождение России, начинающееся в душе отдельного русского человека, берет свое начало именно

на Соловецких островах, что объясняется как раз значением Соловков, о котором писалось выше. Подтверждением выдвинутой сверхидеи являются также и культурологические исследования. Ономастика, присущая Соловецкому архипелагу, основывается на популярных и значимых для поморов евангельских эпизодах о Преображении и Спасении (пример: гора Голгофа на Анзере и др.) (Матонин, 2006). Дмитрий и Оля, герои романа, сохранили в себе человеческое обличие, упрочили духовное начало испытаниями, выпавшими на их долю, и при этом важнейшим фактором, обусловливающим их поступки, была любовь к Родине, желание ее спасти посредством сохранения и передачи тайны Соловецкого монастыря, что является залогом возрождения России.

Второе условие предполагает наличие мифогенной природы в локусе, порождающем сверхтекстовую структуру. Главенствующий локус соловецкого текста - островной. Само название архипелага происходит из финно-угорского языка и обозначает в переводе «остров» (“solovo” - остров) - определенный участок суши, окруженный водой. В мифологизированной сфере сознания остров представляется как рубежное пространство, разделяющее бытие и инобытие, с ярко выраженным концептуальным стремлением в сторону потустороннего мира. Коннотативное значение приобретает локус острова в произведении Солоневича: Соловки в романе - одновременно и остров спасения, и остров смерти, остров, где происходит духовное рождение человека, и остров, где он умирает физически. Полярность фундаментальных онтологических компонентов выражается в их сопротивлении друг другу: становление жизни физической как некоей ценностной первоосновы подвергает духовное начало исчезновению, в то время как ориентация на поведение, претворенное в жизнь духовной потребностью, довлеющей над физической, провоцирует трудности, связанные с угрозой для существования в целом. Заданная дихотомия обнаруживается уже в названии первой главы - «Крест и флаг». Соединительный союз, как и сам остров, объединяет два противоположных символа: крест как символ, знаменующий победу над смертью и адом, утверждающий первостепенность духовного подвига, и флаг как

символ государства, - в данном случае флаг СССР, «кроваво-красный флаг», - приумножающего смерть, нивелирующего духовное основание бытия. Эпитеты, использованные в романе, постулируют изменение в парадигме восприятия локуса: «святой» остров становится островом «пыток и смерти», «страшным» и «мрачным» местом. Сюжетные линии, положенные в основу романа, также утверждают борьбу двух выраженных в локусе позиций. Судьба главных героев произведения - центральная линия сюжета - представляет собой торжество стойкости тех, кто не сводит свою жизнь к биологическому началу. Церковные служители также предстают в романе людьми, обладающими духовной силой, в произведении они сравниваются, как и скауты, с гвоздями, что акцентирует внимание на их мужественности, выносливости и непоколебимости. Показательной сценой является подвиг митрополита Иннокентия, отбывающего наказание на Соловках. Проявляющий волю, диктуемую нравственных долгом, возложенным на сан, митрополит не идет против совести, отвергая предложения о сотрудничестве от начальства лагеря, зная при этом, что отказ влечет за собой испытания, ставящие его дальнейшее существование под сомнение. Духовное начало укрепляется - жизнь биологическая обрастает трудностями, влекущими скорое наступление смерти, и наоборот: упрочение же физического бытования происходит на острове посредством нарушения нравственных законов. Начальство лагеря не раз призывает заключенных к антигуманным поступкам, порочащим достоинство человека, обещая взамен на это улучшение условий существования.

Само понятие острова диктует и наличие другого локуса - морского. В романе Солоневича мифологема моря обладает значением, не соответствующим его мифопоэтическому образу. Так, например, исследователи северного текста русской литературы отмечают, что образ моря восходит к архетипическому образу моря-океана, представляющему собой материнское лоно, пугающий хаос, но не является тождественным ему, в северорусской картине мира, конечно, сохраняется некий страх перед водной стихией (Галимова, 2012), но в то же время море представляется обжитым и освоенным

пространством, помогающим помору. В романе же Солоневича море безучастно по отношению к человеческой судьбе: море в произведении упоминается редко, его описание сводится к таких эпитетам, как «суровое», «серое», «неприветливое» (Солоневич, 2014: 407, 472, 475, 531). Мифогенность соловецкого локуса продуцируется и образами-символами, важнейшие из которых - буря, ветер, вихрь/смерч, лес.

Особо значимым в произведении является образ ветра, который обладает мифологическим ореолом, воплощенным также и в романе Солоневича. В мифопоэтическом сознании славян ветер предстает в качестве особо почитаемой стихии, способной как помочь человеку, так и стать его врагом. Пиетет по отношению к ветру проявлялся в ритуалах, целью которых являлась попытка задобрить ветер, вызвать его расположение; действия же, становившиеся причиной разлада со стихией, подвергались осуждению.

В романе «Тайна Соловков» ветер наделен человеческими качествами, то есть, как это было и в мифологической картине мира, олицетворен, более того, в его действия вложена ценностная установка, лежащая в основе авторской позиции. Так, изначально ветер доброжелателен к людям, пришедшим осваивать Соловецкие острова, он даже направляет парус их лодки, помогая движению. События, разворачивающиеся на острове в XX веке, переменили отношение стихии к человеку: ветер стал злым, сильным, суровым. Враждебность ветра по отношению к людям, пришедшим на Соловецкие острова в XX столетии, не раз выражается посредством акцентуации внимания на том, как ветер яростно треплет символ нового государства - красный флаг, находившийся на месте бывшего там до него креста. Так, изменившаяся парадигма, лежащая в основе оценочной установки происходящих событий, выражена посредством описания действий ветра. Неприятие исторически сложившейся ситуации усиливается следующим символичным образом - образом вихря, то есть ветра, имеющего увеличенную в несколько раз силу, представляющую опасность для человека. В данный образ также заложена оценочная установка, более того, она уже носит более яркую тональность, поскольку вихрь же

изначально воспринимается враждебно, его действия даны в статике позиции, в тексте лишь имеются упоминания о присущем ему когда-то смирении, которое находило себя в отношении к Соловецкому монастырю.

В XX веке, когда стены Святой обители стали стенами лагеря, смерч стал посягать на вековые каменные сооружения, бесовское начало в нем стало проявляться интенсивнее, что произошло в связи сущностными изменениями характеристики места: монастырь, имевший духовную силу для сопротивления дьявольскому началу, сменился лагерем, нивелирующим добро и приумножающим зло. Схожими характеристиками обладает образ бури в романе. Она так же, как и вихрь, с яростью бросается на стены лагеря, но так же, как и вихрь, бессильна в своем стремлении к разрушению. Но мифологические представления о буре несколько отличаются от ветра, ибо буря является порождением ада (по народным поверьям, учиняется чертями), и автор открыто указывает на это, находя в буре олицетворение злых сил.

Таким образом, явленные в произведении Солоневича образы-символы, представляющие стихию Воздуха, обладают градационным строением, связывающим их и имеющим в основе своей одну идею, которую они продуцируют. Нарастание неприятия новых хозяев острова провоцирует трансформацию образа ветра в образ вихря и далее в образ бури. Отсутствие единства с человеком явлено в образе леса. Несмотря на то, что лес для людей, живущих на севере, особо значим: он является и строительным материалом для разного рода построек, и топливом, помогающим бороться с суровостью северных зим, - в произведении Солоневича лес безучастен к человеческой судьбе; отталкивает человека, хмур и темен. Таким образом, в романе «Тайна Соловков» выявлены особенности, указывающие на уникальность смыслового обозначения компонентов, формирующих сверхтекстовую структуру, порожденную соловецким локусом: несмотря на пересечение имеющихся мифологем и образов-символов в соловецком и северном (близком по территориальному и смысловому воплощению) текстах, их трактовка, соответственно, реализация в текстах имеет различия.

Утверждение существования какого-либо сверхтекста в литературоведческом дискурсе предваряет научная рефлексия, направленная на постижение художественного пространства текстов, образующих сверхтекстовое единство, на анализ связующих элементов, мерцающих во всех субтекстах и, соответственно, определяющих цельность не только конкретного субтекста, но, в первую очередь, сверхтекствой структуры. Такими элементами прежде всего являются локусы и присущие им мифологемы, подчеркивающее мифогенную природу исследуемого пространства, а также первичные элементы сюжета - мотивы, присущие субтекстам. Мотив, который связан непосредственно с особенностями островного локуса, это мотив сна. Остров является неким мироразделом, границей миров - сон является пограничным состоянием человеческого сознания.

В произведении Солоневича герои не единожды прибегают к обозначению реальности, в которой они находятся, как сна, они ставят под сомнение действительность окружающего мира, а также свое нахождение и положение в этом мире: «Ему казалось, что он спит, и что все это: и арест, и этап, и Соловки, и старик монах, и Оля, и флаг, и клад - все это только детали какого-то сказочного сна. И что вот, вот, как это бывает и в снах - что-то оборвется, и вместо захватывающей яркой сказки, он очнется у себя в постели…» (Солоневич, 2014: 453). «Замогильная тишина этой таинственной комнаты, мертвый старик монах, сияние драгоценностей монастыря - все это казалось сном» (Солоневич, 2014: 508). Во сне выражаются грезы и мечты, отрицающие существующие реалии, и он представляется как переход в мир, далекий от лагерного быта. Как сон воспринимается не только лагерная жизнь, но и жизнь, из которой герои были вырваны в те условия, в которых они находятся на данный момент. Заданное восприятие реальности соотносится не только с судьбами героев, но и с судьбой страны: «И юноша чувствовал, что эти мысли позволяют ему легче переносить страдания сегодняшних дней, ибо он верил, что в истории России эти кровавые годы - только грязные секунды, что они минут, как сон, и опять засияет этот когда-то великолепный храм, и «Соловки» опять станут светочем веры и

молитвы…» (Солоневич, 2014: 422). Обозначенная ретроспектива возникает на протяжении всего произведения, более того, стремление воскресить Россию, переживающую тяжелые годы, - сюжетная пружина романа, и посредством мотива сна происходит перемещение в ту реальность, где реализована благоприятная развязка сюжета.

Не менее важным мотивом, находящимся, скорее, ближе к смысловому ядру соловецкого текста, является мотив очищения. Он пронизывает не столько художественное пространство романа, сколько идею самого локуса и породивших его исторических реалий. Сенька, один из героев романа, упоминает о таком понятии, как “моральный карантин”, представляемом в качестве целенаправленной политики со стороны государства, воплощенного в лицах управляющих лагерем: «Тут по их правилам, чтобы, значит, вышибить из людей сразу все вольное, чтобы придавить и зажмать, все вот заключённые должны пройти обязательно общие физические работы. Это вот и называется “моральный карантин”» (Солоневич, 2014: 410). Осмысляемое в произведении явление можно обосновать исторически сложившимся идейным импульсом, раскрывающим отношения человека и власти.

Функционирование пенитенциарной системы в СССР было направлено на формирование нового типа человека, утратившего прежние идеалы, свойства и принявшего новые ценностные установки, которые, конечно же, транслировались государством. Назначение лагерей схоже с описанием машины по исправлению, описанной в рассказе Франца Кафки «В исправительной колонии»: «Борона записывает на теле осужденного ту заповедь, которую он нарушил. Например, у этого, - офицер указал на осужденного, - на теле будет написано: «Чти начальника своего!» (Кафка)». Конечной целью такого аппарата является просветление человека, иначе - убеждение в нужном и должном. То же случается и в лагере: происходит попытка через физические страдания преобразить человека. Верующих в «Тайне Соловков» убеждали в отсутствии Бога; скаутов, контрреволюционеров - в легальности существующей власти. Так, доказывалась верность тех или иных позиций, на которых основывалась советская власть и против которых шел

осужденный ей человек. По сути, это и есть «моральный карантин», о котором говорит герой «Тайны Соловков».

Мотив очищения проявляется и в описании Соловецкого монастыря, чьи паломники, будучи на Соловках, вставали на путь исправления, очищения от грехов. В поисках преображения верующие люди отправлялись на Соловецкие острова, объяснение нахождения заключенных в лагере также обосновывалось потребностью в преображении, но качественные характеристики преображения были, конечно, различны. Очищение, предваряющее преображение, уместно в обоих случаях, поэтому мотив очищения актуален для романа Б.Л. Солоневича.

ЛИТЕРАТУРА

Водолазкин Е.Г. 2015. Авиатор. М.: АСТ. 182 с.

Галимова Е.Ш. 2012. Специфика северного текста русской литературы как локального сверхтекста. - Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 1: 121-129.

Капица Ф.С. Тайны славянских богов [Мир древних славян. Магические обряды и ритуалы. Славянская мифология. Христианские праздники и обряды] [Электронный ресурс]. - URL: https://history.wikireading.ru/70551 [дата обращения: 28.04.2020]

Кафка Ф.В исправительной колонии [Электронный ресурс]. - URL: URL: https://www.100bestbooks.ru/read_book.php?item_id=9452 [дата обращения: 06.06.2020]

Кожинов В.В. 2001. Размышления об искусстве, литературе и истории. М.: Согласие. 816 с.

Кононенко А.А. Энциклопедия славянской культуры, письменности и мифологии [Электронный ресурс]. - URL: https://history.wikireading.ru/405570 [дата обращения: 28.04.2020]

Матонин В.Н. 2006. «Соловки» как образ и символ. - В кн.: Поморские чтения по семиотике культуры. Архангельск: Кира. С. 216-238.

Прилепин З. 2014. Обитель. М.: АСТ. 746 с.

Солоневич Б.Л. 2014. Тайна Соловков. - В кн.: Воспоминания соловецких узников. Т. 2. Соловецкий монастырь. С. 427-591.

Умнягин В.В. 2018. Образ Соловков в русской литературе XX в. (на материале воспоминаний соловецких узников и романной прозы 2000-х гг.). Дисс...к. фил. наук. Москва. 171 с.

Умнягин В.В. 2016. Побег за границу и жизнь на чужбине по воспоминаниям соловецких узников. - Ярославский педагогический вестник. 1: 303-307.

Чернавина Т.В. 1996. Побег из ГУЛАГа. М.: Классика плюс. 191 с.

Получена / Received: 07.02.2021
Принята / Accepted: 15.02.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 421-427
DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-421-427

«Проблема самоидентификации героев русских романов XXI века: Е. Водолазкин, А. Иванов, А. Чудаков

А.Н. Манчев

Софийский университет имени Св. Климента Охридского
Болгария, 1504, г. София, бульвар Царя-Освободителя, 15
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Tzar Osvoboditel BD str., 15, Sofia 1504 Bulgaria
e-mail: al.manchev@gmail.com

Ключевые слова: эпоха кардинальных перемен, главный герой, Иванов, Водолазкин, Чудаков, самоидентификация, система ценностей.
Key words: era of fundamental changes, protagonist, Ivanov, Vodolazkin, Chudakov, self-identification, value system.
Резюме: В статье рассмотрена проекция кардинальных перемен в обществе на художественный мир романа XXI века. Поставлена проблема самоидентификации главного героя романа в новых условиях. Дана трактовка места героя в социуме и субъективного ощущения собственной личности главного героя. Идея об уникальности каждой личности на примере главного героя романа «Брисбен».
Abstract: The article considers the projection of fundamental changes in society on the belles-lettres world of the novel of the 21st century. The problem of self-identification of the protagonist of the novel in new conditions is posed. The interpretation of the character's place in society and the subjective feeling of the protagonist's own personality is given. The idea of the uniqueness of each person on the example of the protagonist of the novel "Brisbane".
[**Manchev A.N.** The problem of self-identification of the heroes of Russian novels of the 21st century: E. Vodolazkin, A. Ivanov, A. Chudakov**]**

Проблема самоидентификации личности является актуальной темой дискурса в психологии, философии, социологии, культурологии. Феномен самоидентификации личности особо значим при социально-политических, экономических потрясениях, при крушении идеалов, ценностной системы. Н. Лысикова рассматривает феномен культурной самоидентификации личности в кризисных ситуациях и подчёркивает, что «явное несовпадение жизненных правил и этических норм, ценностей и идеалов, обостряют проведение культурной самоидентификации и заставляют обратиться к историческому опыту, народной культуре» (Лысикова Н.П., 2016: 1). Важной основой самоидентификации личности

являются традиции, ментальность, история, в том числе история культуры. Изменение социокультурной ситуации, перестановка приоритетов, переоценка ценностной системы в период кардинальных перемен на постсоветском пространстве спроецировалось на русскую литературу XXI века.

В художественной литературе проблема самоидентификации личности актуальна также, как в психологии, имплицитно она присутствует во многих романах, а в некоторых эксплицитно. Художественный мир романа сложен и неоднозначен; делая обобщение относительно сути романа, литературовед А.Эсалнек акцентирует, что роман прежде всего «ассоциируется с интересом к личности и её самосознанию» (Эсалнек, 2012: 8), а структура романа зависит от трактовки писателем героя романа как личности. В первые десятилетия нового века в русских романах предпринимается попытка авторского осмысления последствий распада огромной страны, осознания новой действительности через создание художественного мира и художественных образов романов.

В русских романах XXI века просматривается тенденция к решению проблемы самоидентификации главных героев в контексте социокультурной и политической ситуации, воссозданной в художественном мире романа. Примером решения проблемы самоидентификации героев после кардинальных перемен в обществе являются романы А. Чудакова «Ложится мгла на старые ступени», А. Иванова «Ненастье», Е. Водолазкина «Брисбен». Через создание ярких образов героев романов писатели транслируют вечные народые ценности, исторические традиции, национальный дух, русский язык как основу единения народа.

В вымышленный город Чебачинск автор романа «Ложится мгла на старые ступени» А. Чудаков поселил персонажей разных национальностей - русских, немцев, казахов и других в трудный период военного и поствоенного времени. А. Чудаков выстраивает целую систему образов фронтовиков - пехотинцы, танкисты, артиллеристы, лётчики, и сюжетная линия строится так, что очевидцы и участники войны часто собираются вместе, чтобы вспомнить события Великой Отечественной войны. Главный герой романа Антон присутствует на этих встречах-разговорах и с

удивлением узнаёт, что героев-матросовцев было много до Матросова, а множество таранов самолётов были до подвига лётчика Талалихина, но сотни этих героев остались неизвестны: «У меня большой материал по матросовцам до Матросова <…> А тараны были и до Талалихина - у меня тоже много данных» - говорит майор, персонаж романа (Чудаков, 2012: 263). Слушая их рассказы, Антон ощущал как „бежали по спине мурашки”.

Бесчисленное множество раз использует лексему «война» писатель А. Чудаков в своём романе. Главный герой Антон понял из рассказов персонажей - участников войны, что защищать свою родину, отдать жизнь за победу для советского человека также естественно, как копать картошку у себя в огороде. Никто из фронтовиков, чья грудь была увешана орденами и медалями, сами себя не считали героями, а говорили, что выполняли свой естественный долг; вспоминая о войне, они скорбили о своих погибших товарищах, жалели молодых ребят, которые остались на полях сражений. Автор романа рассказывает и о родственниках Антона, участвовавших в войнах: дядя Николай закончил войну на Эльбе, дядя Лёня дошёл до Берлина, дядя Коля во время войны был артиллерийским капитаном. «Солдат трёх войн и участник борьбы с бендеровцами, связист и гвардии рядовой Л.Л. Саввин» (Чудаков, 2012: 184).

В чебачинской школе Антон учится с представителями разных национальностей: «В классе был интернационал - правда, представителей всех наций кроме немцев, было по одному: кореец, каракалпак, эстонец, полька и даже китаец. Евреев не было <…> Казашка тоже была одна...» (Чудаков, 2012: 332). В школе поют гимн своей советской родины на русском языке: «гимн на родном языке, исполняемый русскими, немецкими и казахскими детьми» (Чудаков, 2012: 214). Заметным персонажем романа является директор школы, где учился Антон; во время войны директор был штурманом бомбардировщиков дальней авиации. В чебачинской школе в годовщину освобождения Киева от немецко-фашистских захватчиков директор школы пел ученикам украинскую песню «Ой Дніпро, Дніпро...». Антон, его одноклассники, друзья, воспитанные на героическом примере фронтовиков, партизан и обыкновенных граждан, ощущали себя частью огромной страны и героического народа.

В рамках нарративной стратегии автора романа прослеживаются тяжелейшие годы военного времени; автор показал выносливость, трудолюбие, надёжность многонационального и поликонфессионального народа, его силу, мощь, несгибаемость и единство в тяжёлые времена: «Может, такими запасливцами и выжила огромная страна, её гигантский тыл, где всё было для фронта, всё для победы» (Чудаков, 2012: 159).

В романе часто отмечаются детали поствоенного быта в вымышленном городе Чебачинске - экстраполяция всего поствоенного быта огромной страны, где были разрушены целые города и сёла. Герой романа Антон непосредственно после окончания войны вместе с бабушкой ходил на базар. Там он увидел вдовий угол, где много женщин продавали довоенную одежду и обувь своих погибших мужей. На базаре был также угол для инвалидов, который потряс Антона, там продавали деревянные протезы - их сразу разбирали, так как инвалидов с войны вернулось бесчисленное множество.

В романе А.Чудакова «Ложится мгла на старые ступени» прослеживается лейтмотив любви главного героя к национальному характеру, к большой и необъятной родине: к Российской империи, к Советскому Союзу, к России. В сердце героя есть место и для отдельных частей большой родины: часто вспоминает рассказы деда о Вильно (сегодняшний Вильнюс), где было родовое имение деда; о качествах тверяков, учитывая происхождение его прадеда, о Екатеринославе (сегодняшний Днепропетровск), рассказы отца о Москве. Большая семья главного героя проживала на территории сегодняшнего Казахстана, и герой романа с любовью рассказывает о казахской природе, сравнивает казахские озёра со швейцарскими. Народные корни метафорически прорастают в Антоне через нарратив о родине предков.

Самоидентификация главного героя романа Антона основана на впитывании им всех рассказов деда о Российской империи и рассказах отца и отцовских друзей о великом героизме народа во времена всех войн - от Цусимы до победы над Японией в 1945 году. Антон ощущает себя частью великой страны с многочисленными культурными кодами разных национальностей.

В романе явно не стоит вопрос о самоидентификации

главного героя, имплицитно он сквозит в лейтмотивных дискурсах: русский человек - сильный, выносливый, отзывчивый к чужой беде, устойчивый к внешним и внутренним проблемам, невзгодам.

Выстроенная галерея чудаковских героев в романе «Ложится мгла на старые ступени» стала исторической заслугой А. Чудакова перед русской и мировой культурой.

Мотив поиска самоидентификации главного героя эксплицитно прослеживается у А. Иванова в романе «Ненастье», а именно: самоидентификация в рамках экстерьеризации - личность в социуме. Герои романа пытются создать свой социум и найти место в нём в условиях кардинальных изменений в государстве и ценностной системе. Они создают организацию ветеранов войны в Афганистане „Коминтерн". Главные герои романа Герман Неволин и Сергей Лихолетов давали присягу Родине, когда были призваны на службу в советскую армию. Во время войны в Афганистане они попадают в окружение врага, держат оборону у речки Хиндар, выходят живыми из боя; возвращаются с афганской войны. А через несколько лет перестаёт существовать Родина, которой они давали присягу. С распадом огромной страны в 1991 году для многих вопрос самоидентификации стал важнейшим фактором жизненного существования. «Коминтерновцы», они же «афганцы» - участники войны в Афганистане, защищают свои социальные права в новой стране, где ценностная система рухнула, а новая не построена. «Ты можешь себе говорить: «Этот парень был в Афгане, значит, я буду ему верить». Не потому, что «афганец» - значит, хороший, а потому что тебе самому надо кому-то верить. Бога-то нет. Коммунизм мы решили не строить. А причина, чтобы верить другим, всё равно нужна. Всегда должны быть свои...» (Иванов, 2018: 609). Главный герой С. Лихолетов и его друзья создают социум - афганское братство, «Коминтерн», где принципы единства и братской взаимопомощи стали основой самоидентификации главных героев романа («афганец» всегда поможет «афганцу»). Они «афганцы», и афганская идея ведёт их по жизни в новой стране.

Проблема самоидентификации романных героев, живших в конце прошлого века, актуальна и во втором десятилетии

XXI века. В романе «Брисбен» Е.Водолазкина снова звучит тема распада огромной страны и опыт самоидентификации главного героя в плане экстерьеризации: «у Глеба возникло физическое ощущение того, что прежде единая страна распалась на куски, и теперь они разъезжаются под ним, как при землетрясении, а он стоит над самой бездной и чувствует, что скоро в нее провалится» (Водолазкин, 2018: 379). Персонаж романа советует: «Держись, друг мой за небо, <…> когда такое происходит под ногами, лучше держаться за небо» (Водолазкин, 2018: 379). И действительно, главный герой романа Глеб обращается к Богу, но значительно раньше, когда нужно было преодолеть страх смерти. Его дед Мефодий объяснял ему, что не надо бояться смерти, что смерть - это дверь в бесконечность и встреча с Богом.

Сюжетная линия романа строится так, что периодически, спонтанно возникает вопрос самоидентификации главного героя романа. Глеб родился в Киеве, где прошли его детство и отрочество; мать - русская, отец - украинец. На всю жизнь в его душе осталась и стала самой любимой песней украинская „Вже сонце низенько”. Глеб пытается решить проблему самоидентификации в плане интерьеризации - субъективное ощущение собственной личности: «Если лодка шла вверх по течению, он представлял себе её конечную цель - никогда не виденную, но любимую им Россию. Эту землю с прекрасным женственным именем любили мама и бабушка, так как же было не любить её Глебу?» (Водолазкин, 2018: 106). Студенческие годы Глеба прошли в Ленинграде, он был студентом-русистом на филфаке Ленинградского университета и всегда восхищался хрустальностью звучания русского языка, великолепием города на Неве. При этом автор романа отмечает, что Украина всегда была частью родины Глеба.

Сливая две культуры - русскую и украинскую, автор романа постепенно трансформирует героя Глеба в великого всемирно известного музыканта-виртуоза Яновского. В романе другом музыканта Глеба Яновского был Нестор. Талант музыканта представлялся Нестору чем-то удивительным, его даже называли „авиатором с вертикальным взлётом”. Поэтому персонаж романа Нестор пытается выяснить у Глеба - как соединяются в нём две культуры, на что Глеб отвечает, что не

разделяет русский и украинский народ.

В продолжение сюжетной линии автор романа перемещает музыканта Яновского в Киев в 2014 год. Снова остро вопрос самоидентификации главного героя романа встаёт в экстремальных условиях Майдана. Герой Е.Водолазкина Глеб Яновский, находясь на Майдане, снова повторяет, что Россия и Украина для него - это одна земля: «Я эти два народа не разделяю» (Водолазкин, 2018: 428). В жизни главного героя романа Глеба с рождения присутствуют два языка - русский и украинский, две песни, две реки - Волга, Днепр. В фабуле романа «Брисбен» прослеживается проблема самоидентификации главного героя: Глеб спрашивает у своего деда о себе - кто же он всё-таки: «сказал, что иногда и сам не знает, русский он или украинец, хотя знал, конечно, с самого детства. Ти - це ти, Мефодий опять перешёл на украинский» (Водолазкин, 2018: 428), то есть ты - это ты и никто другой. Нам представляется, что таким образом автор романа говорит об уникальности каждого человека и о культурных кодах, соединившихся в нём.

В заключение отметим, что романы А. Чудакова «Ложится мгла на старые ступени», А. Иванова «Ненастье» и Е. Водолазкина «Брисбен» внесли свой вклад в поэтику прозы XXI века. Неоценим вклад этих романов в выстраивание системы ценностей как основы самоидентификации личности главных героев романов, и условно, читателей в эпоху больших перемен.

ЛИТЕРАТУРА

Водолазкин Е.Г. 2018. Брисбен. М.: АСТ, 416 с.

Дряева Э.Д. 2014. Основные концепции самоидентификации личности в социокультурном контексте: генезис и развитие. - Современные проблемы науки и образования. 3: 673.

Иванов А.В. 2018. Ненастье. М.: АСТ. 640 с.

Лысикова Н.П. 2016. Культурная самоидентификация личности в региональном образовании. - В сб.: Образование в современном мире: сборник научных статей. Под ред. проф. Ю.Г. Голуба. Вып. 11. Саратов: Изд-во Саратовского университета. С. 223-229.

Чудаков А.П. 2012. Ложится мгла на старые ступени. М.: Время. 638 с.

Эсалнек А.Я. 2012. Основы литературоведения. Анализ романного текста. М.: Флинта. 216 с.

Получена / Received: 07.02.2021
Принята / Accepted: 15.02.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 428-442

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-428-442

«Философия случая» в повести «Зона. Записки надзирателя» С.Д. Довлатова

Д.В. Поль[1], А.А. Марчук[2]

[1, 2]Московский педагогический государственный университет
119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1
Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str., 1, build. 1, Moscow 119991 Russia
[1]e-mail: pol-d-v@yandex.ru
[2]e-mail: amywolfstorm495@yandex.ru

Ключевые слова: русская литература XX века, творчество С.Д. Довлатова, философия случая.
Key words: russian literature of the XX century, the work of S.D. Dovlatov, the philosophy of chance.

Резюме: В статье рассмотрено одно из самых известных произведений С.Д. Довлатова - повесть «Зона. Записки надзирателя», чаще всего относимое к «лагерной прозе». При анализе данного произведения в контексте общей философии автора, основывающейся на отрицании поступательного развития и предопределённости, очевидны не только его преемственность по отношению к русской классике, но и тесная связь с историко-литературным контекстом 1960-1970-х годов.
Abstract: The article deals with one of the most famous works of S. D. Dovlatov - the story “The Zone: A Prison Camp Guard's Story”, most often referred to as “camp prose”. When analyzing this work in the context of the author's general philosophy, based on the denial of progressive development and predetermination, it is obvious not only its continuity in relation to the Russian classics, but also its close connection with the historical and literary context of the 1960s-1970s.
[Pole D.V.[1], Marchuk A.A.[2] “Philosophy of chance” in the story “The Zone: A Prison Camp Guard's Story” S.D. Dovlatov**]**

Творчество Сергея Донатовича Довлатова (1941-1990) - весьма значительное явление в литературе 1970-1980-х гг. Экспериментатор («театральный реализм», мастер «артистической прозы», создатель яркой и выразительной стратегии «нового письма») и в то же время вдумчивый продолжатель традиций русской классики, прежде всего А.С. Пушкина, Довлатов предложил своё прочтение нескольких тем, в том числе и лагерной, весьма значимых для русской литературы XX столетия. Как и целый ряд авторов XX века, писатель беллетризировал свою биографию: в цикле рассказов

«Наши» описана семья, в повести «Зона. Записки надзирателя» (далее «Зона») отображены впечатления от службы писателя во внутренних войсках, в цикле рассказов «Компромисс» - журналистский опыт в Эстонии, в «Филиале» и в «Иностранке» - эмигрантский. Автобиографический характер довлатовских произведений обусловил и художественный метод писателя: во многих его сочинениях повествование ведется от первого лица, наблюдается эффект присутствия и вовлечения читателя в изображаемые события.

Становление Довлатова как писателя неотделимо от его творческих исканий, поисков художественного метода, стиля и литературной техники, сочетавшихся с внимательным отношением к классике. Особый стиль, языковое своеобразие и особенности речевой организации произведений позволяют проследить связь довлатовской прозы с традициями русской классики. Исследователи отмечают в произведениях Довлатова «отчетливый чеховский комплекс отсутствия большой формы, известный по разным литературам, не только русской» (Вайль, 1999: 107); постоянную связь с Пушкиным, который является ключом к пониманию писателя (Генис, 1999) и «просвечивает» в прозе Довлатова благодаря использованию различных стиховых приемов (Орлицкий, 1998).

Простота и ясность довлатовского слога нисколько не исключают глубинной, философской подосновы его творчества, прежде всего в отношении к человеку, к судьбе, к случаю.

Случай занимает особое место в той части русской литературы XX века, которая игнорировала или оспаривала догматичное отношение к истории в целом, свойственное советскому нормативному искусству, где случайность - вызов, неизбежно преодолеваемый, а сама случайность или пережиток старого, или вызов человеку со стороны враждебных сил, чаще всего природы (наиболее распространённый мотив), победа над которым подчёркивает величие героя. Случай определяет историософию М. Алданова, сюжет ряда набоковских рассказов, становится важным концептом в поэзии Д. Хармса, обнаруживается в поэзии и прозе Б. Окуджавы, в поэзии И. Бродского. Благодаря случаю раскрываются характеры персонажей, развиваются сюжетные линии, проявляются

философские воззрения авторов относительно судьбы, рока, фатума.

Довлатов неоднократно подчеркивал, что вся его жизнь, в том числе и эмиграция, - цепь случайностей, определивших его судьбу. Случай кардинально меняет жизнь довлатовских героев, что художественно воплотилось в «Заповеднике», «Зоне», «Чемодане», «Филиале» и в других произведениях писателя. Безусловно, между героями Довлатова и самим автором нельзя поставить знак равенства, однако нельзя не отметить, что тексты писателя во многом носят автобиографический характер, так или иначе соотносясь с происходившими в жизни Довлатова событиями.

Художественные законы довлатовского мира также обусловлены случайностью. Мир, изображенный в произведениях писателя, трагичен и абсурден: безумие воспринимается вполне естественно, а интеллигентность и норма - чем-то необычным, безумным и нелепым. «Я шел и думал - мир охвачен безумием. Безумие становится нормой. Норма вызывает ощущение чуда» (Довлатов. Заповедник, 2018: 68).

Абсурдность и алогичность мира представляется Довлатову устойчивыми характеристиками действительности. Несмотря на то, что случай, с которым так часто сталкиваются довлатовские герои, непредсказуем и ограничен во времени, он влияет на жизнь персонажа: ставит героя в неловкое положение («Компромисс»), заставляет задуматься о своем прошлом («Чемодан»), определяет характеры персонажей («Зона»).

Случай в художественном мире Довлатова приобретает концептуальное значение, определяя отношение писателя к действительности и к личности, в ней существующей. Случай, будучи неожиданным и ограниченным во времени явлением, накладывает отпечаток на характер и жизнь персонажей, определяет их взаимодействие с внешним миром, что особенно заметно в повести «Зона», как правило, относимую к «лагерной прозе». Впрочем, сам Довлатов весьма скептически оценивал подобные оценки, ища свой путь в изображении лагерной жизни, противопоставляя себя А. Солженицыну и В. Шаламову: «Разумеется, я не Солженицын. <…> Да и книги наши

совершенно разные. Солженицын описывает политические лагеря. Я - уголовные. Солженицын был заключенным. Я - надзирателем. По Солженицыну лагерь - это ад. Я же думаю, что ад - это мы сами...» (Довлатов. Зона, 2019: 7-8). Не согласен Довлатов и с шаламовским восприятием лагеря: «Шаламов считает лагерный опыт - полностью негативным... <...> И все-таки я не согласен. Шаламов ненавидел тюрьму <...> Но есть красота и в лагерной жизни. И черной краской здесь не обойтись» (Довлатов. Зона, 2019: 111).

По мнению Довлатова, ад и рай заключены в душе самого человека, который одинаково способен и на плохое, и на хорошее. В зависимости от стечения обстоятельств проявляются те или иные качества человеческой личности. Согласно концепции Довлатова, зло произвольно, «определяется конъюнктурой, спросом, функцией его носителя. Кроме того, фактором случайности. Неудачным стечением обстоятельств. И даже - плохим эстетическим вкусом» (Довлатов. Зона, 2019: 94).

Таким образом, при общем восприятии лагеря как пространства ужаса все же прослеживаются различия в осмыслении лагерного опыта в произведениях А. Солженицына, В. Шаламова и С. Довлатова. Если для Солженицына и Шаламов бесспорным источником зла является тоталитарная система, которая может закалить («Архипелаг ГУЛАГ») или полностью сломить человека («Колымские рассказы»), то у Довлатова источником зла является человеческая душа, а лагерь становится фоном, позволяющим актуализировать эту идею. Лишь неудачные обстоятельства способны проявить «темные стороны» человеческого сердца.

Писатель считает, что нахождение в условиях лагеря или тюрьмы может заставить человека проявить как отрицательные качества, так и благородные чувства, однако невозможно заранее предугадать, в какую сторону изменится человек. Довлатов подчеркивает: «В критических обстоятельствах люди меняются. Меняются к лучшему и к худшему. От лучшего к худшему и наоборот» (Довлатов. Зона, 2019: 51).

Довлатов, как и Шаламов, полагал, что пасть может любой человек, независимо от своего статуса: и заключенный, и надзиратель. Писателю хотелось поведать не о «тюрьме и

зеках», а «о жизни и людях», поэтому в «Зоне» на первый план выходит социально-нравственная проблематика.

Несмотря на то, что у Солженицына и Шаламова лагерь по-разному влияет на людей, «классики лагерной прозы» сошлись в том, что его законы предельно ясные. Но у Довлатова лагерь изображён как пространство, наполненное неопределенностью, непредсказуемостью и абсурдностью, а его обитатели даже по прошествии длительного времени не могут понять, как оно устроено.

Довлатов воссоздает образ устрашающего мира, в котором действует совершенно иной, не природный, не естественный отбор, а «ужасное» конфликтует с «еще более чудовищным». Сам писатель подразделял мировую литературу о преступниках и заключенных на два основных типа: к «каторжной» литературе, существующей несколько веков, Довлатов относил «Записки из Мертвого дома» Ф.М. Достоевского, «Архипелаг ГУЛАГ» А. Солженицына, произведения А.П. Чехова, В. Шаламова, А.Д. Синявского и др. Второй тип литературы писатель обозначил как «полицейский» и относил к нему произведения Честертона, Агаты Кристи и др. (Довлатов. Зона, 2019: 56-59).

По мнению писателя, два указанных вида литературы обладали различными нравственными ориентирами и представлениями: в «каторжной» литературе сам каторжник является страдающей и трагической фигурой, вызывающей жалость и сочувствие. В «полицейской литературе» каторжник - чудовище, способное на самые тяжкие преступления, в то время как полицейский представлен героем и моралистом.

Несомненно, подобная типология немного пародийна: автор выявляет крайности в воплощении образов заключенных и надзирателей и намеренно смешивает их, стирая границы между добром и злом, формулируя собственное видение проблемы - «третий путь», когда стираются грани между лагерем и волей, заключенными и надзирателями. Антагонисты подчиняются единым законам (или, это точнее, полному их отсутствию).

В «письмах издателю» (приём литературной мистификации, позволяющий автору в полной мере выразить

собственную позицию и организовать столь важное для писателя пространство диалога (Ковачова, 2006)), являющих важный композиционный элемент повести «Зона», Довлатов указывает этапы работы над произведением, повествует о сложности и произвольности работы над ним. Здесь и ирония с отсылкой к произведениям Солженицына, одно время вывозимым из СССР по частям, в том числе и отважными иностранками, и акцентирование внимание на случайности самой публикации.

«Зона» создавалась на протяжении нескольких лет: изначально были написаны отдельные рассказы, которые впоследствии были оформлены в единое произведение, состоящее из чередующихся «писем издателю» и собственно текстов рассказов. Повесть состоит из пятнадцати писем издателя, в которых звучит голос автора-создателя, и четырнадцати рассказов, свидетелем и участником которых является Борис Алиханов.

Автономность событий в отдельных рассказах, составляющих повесть «Зона», позволяет говорить об их относительной самостоятельности. Вместе с тем очевидна связь между частями: рассказы объединены пространственно-временным континуумом, группой персонажей, отличаются своеобразной незавершенностью, позволяющей продолжить повествование и развить общую сюжетную линию. Все это позволяет говорить не только о сюжете отдельных рассказов, но и о едином метасюжете повести, целостность которой достигается также за счет объединяющей функции повествователя.

Выражение авторской позиции напрямую связано с особым художественным приемом, используемым Довлатовым. Предваряя каждый рассказ-эпизод довольно подробным письмом-обращением к издателю, автор в доверительной манере объясняет важные обстоятельства собственной жизни, уточняет детали сюжета или специфику композиции повести. Автор вступает в своеобразную полемику с другими писателями и самостоятельно определяет художественную специфику «Зоны», переосмысливая традиционное воплощение лагерной темы. В целом можно говорить, что использование «писем

издателю» является продуманным художественным приемом, который дает писателю возможность не только явно выразить собственную позицию, но и «сцементировать внешне разрозненные эпизоды лагерной жизни в единое, стройное повествование и наполнить его глубоким психологизмом» (Миркурбанов, 2006: 85). По мнению И.Н. Сухих, «рассуждения-перебивки, помимо их функционально-игрового характера, понадобились, вероятно, <...> по двум причинам. По неистребимой привычке многих сочинителей переубедить читателей и критиков, договорить, прямо сказать, что же они хотели сказать художественным текстом» (Сухих, 1999: 103). Кроме того, «письма издателя» «образуют вокруг "записок", рамочную конструкцию, <...> обладают сюжетообразующим потенциалом уникального инициационного “совместного путешествия” автора и издателя, <...> эпистолярный нарратив вступает в полемику с литературной традицией (отсюда обильный интертекст писем), <...> письма "деконцептуализируют" советскую власть и демифологизируют ее» (Высевков, 2006: 114).

Довлатов мастерски использует приём авторской маскировки, когда литературный текст представлен как творение героя, а не автора (дневниковые записи, мемуары, найденные рукописи и т.д.), многократно использованный в классических произведениях (А.С. Пушкина («Капитанская дочка», «Повести покойного Ивана Петровича Белкина»), М.Ю. Лермонтова («Герой нашего времени»), Ф.М. Достоевского («Записки из Мертвого дома») и др.).

Обращение к традициям классической русской литературы позволило Довлатову использовать особую форму повествования, как в «Капитанской дочке» Пушкина, где разделяются голоса автора-создателя (объективного повествователя) и героя, непосредственного участника событий (субъективного рассказчика). Дифференциация этих голосов позволяет им приобрести самостоятельную область для проявления: голос автора-создателя актуализируется в «письмах издателю», а голос Алиханова звучит в рассказе о лагерной жизни, хотя в повествовательную ткань вплетается и голос автора.

Довлатов не стремится убедить читателя в абсолютной независимости голосов автора и героя. Напротив, он сообщает, что рукопись принадлежит именно ему и содержит впечатления от службы лагерным надзирателем: «Вот уже три года я собираюсь издать мою лагерную книжку. И все три года - как можно быстрее» (Довлатов. Зона, 2019: 7). Поэтому целесообразно говорить о биографическом «сближении» автора и героя, которые вместе с тем оказываются разделенными значительным временным отрезком (рукопись и время службы Довлатова отделяют почти два десятилетия).

Таким образом, с помощью «писем издателю» не только оформляется рамка фабульного повествования, но и вводится автобиографический код, подчеркивающий достоверность описываемых событий, придающий повествованию доверительный тон, создающий «мостик» общения между автором и читателями. Письма в большей степени направлены на читателей, поскольку автор стремится донести свои мысли не столько издателю, сколько конкретному адресату - читательской аудитории. Будучи основным способом выражения авторской позиции, письма в «Зоне» отличаются открытостью, искренностью, нарочитой прямотой.

Давая оценку различным событиям лагерной жизни и обитателям лагерного пространства, писатель отталкивается от собственных представлениях о норме. Автор не стремится погружаться в эстетику и не забывает о том, что лагерь «гнусен», поэтому в повести он представляет лагерь как особый мир, построенный на крайностях: «Я мог рассказать о человеке, который зашил свой глаз. И о человеке, который выкормил раненого щегленка в лесоповале. О растратчике Яковлеве, прибившем свою мошонку к нарам. И о щипаче Буркове, рыдавшем на похоронах майского жука...» (Довлатов. Зона, 2019: 195).

Своеобразным «двойником» автора выступает Борис Алиханов, молодой человек, от лица которого ведется повествование в «Зоне», чужак в лагерном мире. «Он был чужим для всех. Для зеков, солдат, офицеров и вольных лагерных работяг. Даже караульные псы считали его чужим. На лице его постоянно блуждала рассеянная и одновременно

тревожная улыбка. Интеллигента можно узнать по ней даже в тайге» (Довлатов. Зона, 2019: 31). «Инаковость» героя проявляется и в сравнении с самим автором: Алиханов - интеллигент, который пытается разговаривать с окружающими на своем языке. Автор, как когда-то Пётр Андреевич Гринёв из «Капитанской дочки», смотрит на происходящее с позиции мудрого, опытного человека и подшучивает над персонажами, дает им свою оценку, поэтому его голос нередко звучит и в самом повествовании. Близость позиций рассказчика и повествователя в «Капитанской дочке» А.С. Пушкина и «Зоне» С. Довлатова отмечал А. Генис: «Мне кажется, Довлатов узнавал себя в Гриневе. В самом деле, Гринев, как надзиратель в «Зоне», - всегда меж двух огней. При этом нельзя сказать, что он - над схваткой. Напротив, Гринев - в гуще битвы, постоянно готовый к подвигу и смерти, но - не к ненависти» (Генис, 1999: 76).

Ирония автора по отношению к Борису Алиханова заметна не только через соотнесение с хрестоматийным пушкинским текстом, но и через общий литературный контекст. В повести множество отсылок не только к русской классике, но и к мировой литературе (например, к «Собору Парижской богоматери» В. Гюго), а также к литературному контексту 1960-1970-х годов.

«Правильный» Алиханов не идёт вместе с товарищами в подсобку к женщине, обращаясь к сверхправильной советской массовой литературе. «Алиханов выругался, залез под одеяло и раскрыл книгу Мирошниченко «Тучи над Брянском»» (Довлатов. Зона, 2019: 309). Очевидно, что эта книга (название выдумано Довлатовом, но вполне соответствовало массовой идейно выдержанной беллетристике на военную тему 1960-х годов) известного советского ленинградского писателя, партийного функционера, должна обозначить высокие идеалы Алиханова. Вот только на поверку эти идеалы окажутся столь же ложными, как и само творчество Мирошниченко, ставшего именем нарицательным после шумного и неожиданного для всех скандала в ленинградской писательской организации (Золотоносов, 2013). Сцена грехопадения Алиханова напоминает «Бездну» Л.Н. Андреева. В то же время вся эта

история лишена морализаторства и носит откровенно ситуативный характер.

Лагерь в представлении писателя является своеобразной моделью мира, государства и человеческих отношений, где, по замечанию самого автора, имеется «диктатура пролетариата (то есть - режим), народ (заключенные), милиция (охрана). Там есть партийный аппарат, культура, индустрия. Есть все, чему положено быть в государстве» (Довлатов. Зона, 2019: 52). В замкнутом пространстве лагерного пункта скапливаются и сосредотачиваются обычные для человека и жизни в целом разногласия и противоречия.

В довлатовском мире реализованы идеи двойничества сходства, взаимозаменяемости, в рамках которых переосмысляется модель «каторжник - страдалец, охранник - злодей», в связи с чем заключенный и надзиратель становятся максимально похожими друг на друга: они в равной мере зависят от стечения обстоятельств и фатальных факторов. Случайность, а не закономерность властвуют в мире. «По обе стороны запретки расстилался единый и бездушный мир. Мы говорили на одном приблатненном языке. Распевали одинаковые сентиментальные песни. Претерпевали одни и те же лишения <...> Мы были очень похожи и даже - взаимозаменяемы. Почти любой заключенный годился на роль охранника. Почти любой надзиратель заслуживал тюрьмы» (Довлатов. Зона, 2019: 59).

В «письмах издателю» Довлатов показывает, как происходит раздвоение сознания человека, которое становится своеобразным защитным механизмом, позволяющим выжить в лагерном пространстве: «Не важно, что происходит кругом. Важно, как мы себя при этом чувствуем. <…> Я чувствовал себя лучше, нежели можно было предполагать. У меня началось раздвоение личности. Жизнь превратилась в сюжет. <…> Мое сознание вышло из привычной оболочки. Я начал думать о себе в третьем лице. <…> Моя литература стала дополнением к жизни» (Довлатов. Зона, 2019: 28-30).

Сам Алиханов зачастую ведет себя противоречиво и непоследовательно. Так, ряд эпизодов демонстрирует, как Борис Алиханов, будучи «хорошим надзирателем», борется за

соблюдение правил: борьба с игрой на деньги, спасение стукача, столкновение с рецидивистом Купцовым, который отказывается работать и в целом отвергает государственные и общечеловеческие нормы.

На первый взгляд, в столкновении с Купцовым Алиханов проявляет абсолютную бескомпромиссность, неоднократно отправляя заключенного в ШИЗО. Конфликт двух персонажей, являющихся носителями противоположных идеологических воззрений, но одинаково ценящих свободу, приводит к кровавой развязке (по сути, ничье): Купцов отрубает себе пальцы на левой руке.

Вместе с тем Довлатов изображает другую сторону личности Алиханова. Так, показательными являются эпизоды, в которых герой демонстрирует пренебрежительное отношение к закону, участвует в драках. В одном из фрагментов Борис Алиханов пьет одеколон с расконвоированными зеками, участвует в хулиганстве и драке: «Шесть раз я падал. Раза три вставал. Наконец меня связали телефонным проводом и отнесли в ленкомнату. Но даже здесь я все еще преследовал кого-то. Связанный, лежащий на шершавых досках. Наверное, это и был тот самый человек. Виновник бесчисленных превратностей моей судьбы» (Довлатов. Зона, 2019: 203). Примечательно, что окружающие не удивляются, наблюдая за Алихановым и воспринимая его выходки как нечто обыденное. И в этом смысле вновь прослеживается равенство и «взаимозаменяемость» заключенных и надзирателей, а в самом образе Алиханова подчеркивается борьба двух противоположных ипостасей.

Необходимо отметить, что рецидивист Купцов является пародирующим двойником героя и восхищает Алиханова той степенью внутренней свободы, которая позволяет заключенному упорно демонстрировать приверженность собственным принципам. Конфронтация Купцов-Алиханов, художественно воплощенная в «Зоне», проходит тематической нитью через все произведение.

Одной из особенностей, проявляющих идейно-художественное своеобразие «Зоны», является композиционная основа произведения, которая позволяет Довлатову усилить

концептуальную направленность. Эпиграф от автора (Довлатов. Зона, 2019: 75), с которого начинается повесть, сразу проводит связь между художественным домыслом - основой произведения и случайностью. Чередование фрагментов, где демонстрируется противоречивая природа человеческой натуры, актуализирует идею двойничества. Собственно, «двойственность» автора также проявляется на композиционном уровне: как мы уже отмечали ранее, в «Зоне» явно различимы два голоса (автор-нарратор и герой-участник событий).

Не менее важной особенностью становится связь пространственно-временной организации повести с концептуальными установками С. Довлатова. Лагерь представлен как особое замкнутое пространство, в котором практически всегда темно, холодно и опасно. Обитатели лагерного пространства испытывают голод и холод: они замкнуты не только в физическом пространстве, но и духовном, нравственном.

По мнению автора, именно обстоятельства и случайности оказывают сильнейшее воздействие на личность человека, порой меняя его до неузнаваемости: «В критических обстоятельствах люди меняются. Меняются к лучшему или к худшему. От лучшего к худшему и наоборот. <...> Есть - движение, в основе которого лежит неустойчивость. Все это напоминает идею переселения душ. Только время я бы заменил пространством. Пространством меняющихся обстоятельств» (Довлатов. Зона, 2019: 51).

Таким образом, в представлении писателя человек является производным от окружающих его обстоятельств, а нравственная сущность индивида обусловлена условиями его существования. Случайность или череда случайностей может навсегда изменить как жизнь человека, так и его характер. Автор утверждает произвольность зла: «Зло определяется конъюнктурой, спросом, функцией его носителя. Кроме того, фактором случайности. Неудачным стечением обстоятельств» (Довлатов. Зона, 2019: 94).

При этом одни и те же люди способны одинаково проявлять как добро, так и зло - это подчеркивается двойственной натурой Бориса Алиханова и схожим поведением

заключенных и надзирателей. В художественной системе Довлатова зло трактуется как непреднамеренное действие, порожденное трагическим течением жизни, стечением обстоятельств, а значит, судить человека за совершенные поступки нельзя.

Довлатов наглядно демонстрирует свой тезис о взаимозаменяемости грешников и праведников через сюжетную линию любви капитана Егорова и аспирантки Кати Лугиной. Егоров изображается как сильный, храбрый и даже чувствительный человек, хотя прототип персонажа иначе представлен в комментариях Довлатова: «Капитан Егоров - тупое и злобное животное. В моих рассказах он получился довольно симпатичным. Налицо метаморфозы творческого процесса» (Довлатов. Зона, 2019: 106). В этом смысле целесообразно говорить не столько о творческих установках, сколько о воплощении идеи произвольности добра и зла, согласно которой стираются четкие границы между добродетелью и пороком. Они также становятся взаимозаменяемыми.

Таким образом, в «Зоне» С. Довлатова заключенные и надзиратели представлены как обычные люди, которые по большому счету ничем не отличаются не только друг от друга, но и от тех, кто живет на свободе. Писатель стирает границы между, казалось бы, противоположными художественными образами, воплощая концептуальную идею о бессилии человека перед влиянием обстоятельств и случайностей.

Философия случайности, по Довлатову, представляется цельной и логичной концепцией, согласно которой случай, как это ни парадоксально, становится закономерностью. Категория случайности в художественном мире Довлатова приобретает концептуальное значение, определяя отношение писателя к действительности и личности, которая существует в этой действительности. Воспринимая случайность как «логику фортуны», писатель подчеркивает бессилие человека перед случаем, а сам человек в представлении Довлатова становится производным от окружающих его обстоятельств.

В повести «Зона. Записки надзирателя» С. Довлатов воссоздает особую картину мира, охваченного насилием,

жестокостью, но вместе с тем подчиняющегося своим принципам и законам. Смысловой акцент в произведении поставлен не столько на лагерном быте, сколько на выявлении жизненных пропорций горя и радости, добра и зла, остававшихся неизменными даже в тех немыслимых условиях.

Лагерь в представлении писателя является своеобразной моделью мира, государства и человеческих отношений, где имеется режим, партийный аппарат, культура, индустрия. В замкнутом пространстве лагерного пункта скапливаются и сосредотачиваются обычные для человека и жизни в целом разногласия и противоречия, проявляются качества человеческой личности, переосмысливаются прежние ценности.

В довлатовском мире «Зоны» реализованы идеи двойничества, сходства, взаимозаменяемости, в рамках которых переосмысляется модель «каторжник - страдалец, охранник - злодей». Заключенный и надзиратель становятся максимально похожими друг на друга: они в равной мере зависят от стечения обстоятельств и фатальных факторов. По мнению автора, именно внешние обстоятельства и случайности оказывают сильнейшее воздействие на личность человека, порой меняя его до неузнаваемости. Данная мысль определяла отношение С. Довлатова к жизни и нашла художественное воплощение в повести «Зона. Записки надзирателя».

ЛИТЕРАТУРА

Вайль П. 1999. Формула любви. - В кн.: Сергей Довлатов: творчество, личность, судьба. Сост. А.Ю. Арьев. СПб.: Звезда. С. 49-58.

Высевков П.В. 2006. Функции писем в структуре повести С. Довлатова «Зона». - Критика и семиотика. 9: 112-125.

Генис А. 1999. Пушкин у Довлатова. - В кн.: Сергей Довлатов: творчество, личность, судьба. Сост. А.Ю. Арьев. СПб.: Звезда. С. 69-83.

Довлатов С.Д. 2018. Заповедник. СПб.: Азбука. 158 с.

Довлатов С.Д. 2019. Зона: Записки надзирателя. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус. 224 с.

Золотоносов М.Н. 2013. Гадюшник. Ленинградская писательская организация: Избранные стенограммы с комментариями (Из истории советского литературного быта 1940-1960-х годов). М.: Новое литературное обозрение. 880 с.

Ковачова М. 2006. Поэтика раннего творчества Сергея Довлатова. - Opera Slavica. 1: 21-28.

Миркурбанов Н.М. 2006. К вопросу о жанровой специфике повести С. Довлатова «Зона». - Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 1: 83-87.

Орлицкий Ю.Б. 1998. Присутствие стиха в «пушкинской» прозе конца XX века (А. Терц, А. Битов. С. Довлатов. - В сб.: А.С. Пушкин: филол. и культурол. пробл. изучения. Донецк: Донецкий ун-т. С. 109-112.

Сухих И.Н. 1999. Довлатов и Ерофеев: соседи по алфавиту. - В сб.: Сергей Довлатов: творчество, личность, судьба. СПб. С. 261-265.

Получена / Received: 07.02.2021
Принята / Accepted: 15.02.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 443-449

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-443-449

Человек на войне
(по материалам китайской периодики 1937-1945 гг.)

В. Чэнь

Московский педагогический государственный университет
119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1
Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str., 1, build. 1, Moscow 119991 Russia
e-mail: chenwen19951031@163.com

Ключевые слова: война Сопротивления китайского народа японским захватчикам, СМИ, патриотические идеи, национальный идеал, образ китайского солдата.

Key words: the War of Resistance from against Japan, mass media, patriotic ideas, national ideal, the image of Chinese soldiers.

Резюме: Война с Японией 1937-1945 гг. потребовала максимальной мобилизации всего китайского общества. В публицистике военных лет пропагандировались патриотические идеи, китайский солдат предстал в образе непобедимого героя, сражающегося с неисчислимыми полчищами японских захватчиков. Кроме функций нравственно-воспитательных СМИ продолжали выполнять информативную функцию - донося до читателей текущее положение китайской армии. Для этого использовались различные средства, в том числе и «контурный рисунок».

Abstract: The war against Japan demanded the maximum mobilization of the entire Chinese society. Journals during 1937-1945 promoted patriotic ideas, and the image of Chinese soldiers created by the journals during the War of Resistance from against Japan are mostly unbeatable heroes fighting for the people, fighting with innumerable hordes of Japanese invaders. In addition to moral and educational functions, mass media continued to carry out an informative function - informing readers about the current situation of the Chinese army. For this, various techniques of expression were used, including the “line drawing”.

[Chen W. People in the war (on the basis of Chinese journals during 1937-1945)**]**

Для Китая Вторая мировая война началась не 1 сентября 1939 года, как для Европы и СССР, а намного раньше - 07 июля 1937 года, с нападения японцев на китайские войска недалеко от Пекина. В Китае эта война получила название «Война Сопротивления китайского народа японским захватчикам» и традиционно рассматривается как составная часть Второй мировой войны.

Для Китая победа в войне имеет особое значение -

фактически, с этого события началась новая эпоха в истории Китая. По своей значимости для самосознания китайского народа победа в Войне сопротивления китайского народа японским захватчикам сопоставима с тем значением, которое приобрела победа СССР над Германией для русского (советского) самосознания.

Война с Японией потребовала максимальной мобилизации всего китайского общества. Как и в СССР во время Великой Отечественной войны, резко возросла роль газет и журналов, не только пропагандировавших патриотические идеи, прежде всего среди молодёжи, но и утверждавших нравственный и художественно-эстетический национальный идеал.

Газеты и периодические издания 1937-1945 гг. раскрывали замыслы японской армии, разоблачали зверства японских захватчиков, пробуждали патриотизм, вызывали ненависть народа к захватчикам. Благодаря СМИ был сформирован положительный имидж китайских солдат и офицеров, укрепилась решимость народных масс сопротивляться японским захватчикам.

Газета «Синьхуажибао», издаваемая КПК (Коммунистической партией Китая) в районах гоминьдановского господства с 1937 г., основной акцент сделала на пропаганде необходимости сопротивления японским захватчикам, на информирование своих читателей о зверствах японской военщины. Так, **05 июля 1938 г. публикуется заметка «В окрестностях Нанкина»** (здесь и далее статьи в китайской периодической печати даны в авторском переводе - В. Ч.)**.**

«В городах Уху, Дангту, Цзяннин, Цзюжун, Цзиньтан... и во всей нашей местности, всё было растоптано врагами. В этих городах неисчислимое количество женщин вначале было отправлено во вражеский лагерь, где были изнасилованы, а затем некоторые из них были отправлены в Японию. В городе Дангту и в других местах японские захватчики часто раздевали стариков и молодых женщин и устраивали демонстрацию, чтобы получить удовольствие... <…> В городах Дангту и Уху все молодые люди были убиты, а их дома были разрушены.

Более 200 мужчин были убиты в городе Уси. В селе Шуйян было всего 1000 человек, среди них более 500 человек были убиты, даже младенцы»[1].

03 декабря 1938 г. публикуется заметка «Жестокое убийство детей!» и «Спасите детей!». В «Жестоком убийстве детей!» показана жуткая картина методичного уничтожения китайского народа на оккупированной территории, очень хорошо соотносимая с тем, как действовали фашисты в концентрационных лагерях и на оккупированной части территории СССР. *«После того, как японские захватчики захватили детей, они взяли у них анализ крови; потом большинство этих детей стали «банком крови» для раненых японских солдат... На взгляд японских захватчиков, кровь маленьких детей чиста и сильна, поэтому она помогает тяжелораненым быстрее выздороветь. После того как кровь детей была исчерпана, их трупы были брошены в реку, именно поэтому много трупов детей было найдено вдоль реки Янцзы»*[1].

29 июня 1940 г. публикуется заметка с шокирующим названием - «Жестокое убийство китайцев и продажа их мясо». *«После того, как японские захватчики захватили китайских простых людей, они убили их, содрали их кожу и потом продали их мясо на рынке как конское мясо, чтобы заработать деньги»* [1].

24 января 1942 г. публикуется заметка «Китайские и иностранные иммигранты в Гонконге подверглись оскорблению, японские захватчики убили католиков». *«Много женщин в городе были изнасилованы, католические церкви в городе Гонконг были опечатаны. Японские захватчики конфисковали все имущества церквей, захватили миссионеров и*

---

[1] 新华日报：见证中国人民抗日战争的悲壮史诗 [Газета «Синьхуажибао»: свидетель трагической эпопеи Войны Сопротивления китайского народа японским захватчикам]. - URL: http://news.sina.com.cn/c/2005-08-17/17186715716s.shtml [дата обращения: 07.12.2020].

中国人民艰苦卓绝的八年抗日战争 [Труднейшая восьмилетняя Война Сопротивления китайского народа японским захватчикам]. - URL: http://www.szdj.gov.cn/Item/Show.asp?m=1&d=7756 [дата обращения: 07.12.2020].

иностранок-христианок в большом количестве. Один католический священник и десять миссионеров были убиты» [1].

08 января 1943 г. публикуется заметка «Политика трёх всех: убить всё, сжечь всё, ограбить всё». *«Японские захватчики проводили и проводят Политику трёх всех: убить всё, сжечь всё, ограбить всё. В октябре японские захватчики захватили район Тайхан, теперь он представляет собой ужасающее зрелище. Оккупанты либо вывезли, либо сожгли ограбленное имущество, в деревне не осталось даже потрепанной одежды»* [1].

26 июня 1944 г. публикуется заметка «Преступления японских захватчиков в приграничной зоне Джин, Ча, Джи». *«Прошлой осенью японские убили 6000 моих соотечественников, сожгли более 54000 домов, изъяли более 29 миллионов китайских фунтов (распространённая мера веса в Китае, соответствует 500 граммам) зерна и похитили 19000 голов сельскохозяйственных животных. Бессчётное число преступлений…»*[1].

«В приграничной зоне Джин, Ча, Джи японские захватчики использовали более сотни методов убийства, в том числе ядовитым газом, штыком, вырезали сердце и т. д.» [1].

«После изгнания японцев из Пинъяна, никто не осмелился принести воду из колодца, потому что он был заполнен трупами. Рядом с колодцем огород - ощущение, что это место - скотобойня: даже белые редьки залиты ярко-красной кровью. В другом дворе земля стала ярко-красной от крови. Всюду стоит смрад от трупов» [1].

Репортажи военных лет наглядно рисуют ту пучину бедствий, в которую был ввергнут китайский народ. Японские захватчики предстают в виде зверей, жаждущих кровопролития, насилия, издевательств. Благодаря этим публикациям у китайских читателей пробуждалась ненависть к захватчикам за все, что они причинили Родине, пробуждался патриотизм.

Ещё одной из важнейших задач периодики военных лет - формирование положительного имиджа китайских солдат и офицеров, прославление подвигов военных и укрепление решимости народных масс сопротивляться японским захватчикам.

Периодические издания 1937-1945 гг. высоко оценивали мужество и боевой дух китайских солдат и офицеров. Во время Войны периодика создаёт образ китайского солдата как непобедимого героя (Ян Дяньлинь, ЧжанЮэ. 2018: 52), что способствовало победе в войне.

По статистике в Войне Сопротивления китайского народа японским захватчикам более 3,31 миллиона китайских солдат и офицеров пожертвовало свои жизни в боях на фронте (Ян Дяньлинь, ЧжанЮэ. 2018: 51).

В начале Войны китайская армия отступала, Китай за короткое время потерял большую часть территории (Ян Дяньлинь, ЧжанЮэ. 2018: 51); сложилась критическая ситуация для китайской нации. Для защиты народа и Родины китайские солдаты и офицеры не щадили своей жизни. Один репортаж описал Войну так: «Перед лицом провокаций и агрессивных действий японской армии китайские солдаты поднимали факел сопротивления» (Ян Цзунъюй, 1940: 17).

В бесчисленных историях о Войне Сопротивления китайского народа японским захватчикам мы видим не слёзы китайских офицеров и солдат, а их стойкость (Ян Дяньлинь, ЧжанЮэ. 2018: 52). Общественность Китая искренне прославляла мужество китайской армии: «Эти невоспетые герои, которые пожертвовали свои жизни ради выживания нации, действительно достойны их помнить» (Чэнь Юаньцун, 1936: 71).

У китайских офицеров и солдат - ясное национальное сознание и ответственность. Китайские офицеры и солдаты, вне зависимости от их социального происхождения (до войны они были помещиками, бедняками, интеллектуалами или бизнесменами, но большинство простых солдат в китайской армии - дети из бедных семей), пока они на фронте, готовы посвятить всё, что у них есть, китайской нации. Один китайский солдат так написал в своём письме домой: «Китайская нация достигла критической ситуации, и каждый из нас несет ответственность за судьбу Родины. Отбывать воинскую повинность - это наш неотъемлемый долг» (Кэ Мин, 1940: 34). Величайшие герои военного времени - это простые солдаты и раненые. Хочу напомнить, что многие женщины в Китае

посвятили себя делу Красного Креста, чтобы спасти раненым жизнь. Они тоже являлись членами китайских солдат и достойны уважения (Атэли, 1941: 3).

Можно сказать, что периодика во время Войны сопротивления японским захватчикам создаёт образ китайского солдата как непобедимого героя (Ян Дяньлинь, ЧжанЮэ, 2018: 53). И китайская пресса в военные годы сознательно избегала темы военнопленных, потому что в восточной культуре пленники приравниваются к дезертирам и предателям. Теме не менее были некоторые сообщения в СМИ, которые правдиво фиксировали текущее положение китайской армии во время Войны. Военные корреспонденты обычно использовали средство «контурный рисунок» для описания образа китайских солдат и восстановления первоначального вида персонажей и событий безыскусственно (Ян Дяньлинь, ЧжанЮэ, 2018: 53).

Из отдельных сообщений в СМИ мы узнаём, что в военные годы большинство простых солдат в китайской армии было из бедных семей. неграмотно, более 90% (ШоуХу, 1935: 32). Кроме того, китайские солдаты сталкивались с рядом проблем - голодом, холодом и недостатком военного снабжения. В результате у солдат были недоедание и плохое физическое состояние. Однако даже в подобных условиях солдаты всё-таки защищали Родину, видя в этом свой долг (ШоуХу, 1935: 32).

Благодаря подробному описанию сражающихся в тяжелых условиях китайских солдат в периодике, мы понимаем, что солдат также является одним из бесчисленного множества простых людей, он является сыном, мужем и отцом: пожертвовали свои жизни на фронте, держав руках письма от матери и жены и фотографии своих детей (Ян Дяньлинь, ЧжанЮэ, 2018: 53). Пропаганда образа простых солдат способствовала пробуждению народного патриотизма, соединению людей всей страны и даже зарубежных китайцев, привлечению внимания международного сообщества к китайскому фронту, укреплению решимости сопротивляться японским захватчикам. Во много благодаря СМИ Китай получил больше помощи союзных армий.

ЛИТЕРАТУРА

阿特丽. 战时英雄是普通士兵[J]. 武昌: 血路, 1941(47) [Атэли. 1941. Герои войны - простые солдаты. Учан: Кровавый путь. 47: 2-6].

陈远从. 十九路军在一二八的血[J]. 北京: 天地人, 1936(3) [Чэнь Юаньцун. 1936. Кровь девятнадцатой армии в Инциденте 28 января. Пекин: Человек на Земле. 3: 70-73].

冯玉祥. 抗日的模范军人[M]. 汉口: 三户图书社, 1938 [Фэн Юйсян. 1938. Образцовый солдат в Войне сопротивленияяпонским захватчикам. - Ханькоу: Изд-во «Санху». 140 с.].

郭泰纳夫. 中国军人魂[M]. 长沙:商务印书馆, 1938 [Казенов М.А. 1938. Душа китайских солдат. Чанша: Изд-во «Коммерческое». 120 с.].

刻铭. 一封士兵的家信[J]. 广东: 广东兵役, 1940(1) [Кэ Мин. 1940. Письмо домой китайского солдата. Гуандун: Воинская повинность в провинции Гуандун. 1: 34-36].

史沫特莱. 赞中国士兵[J]. 武昌: 血路, 1941(48) [Агнес Смедли. 1941. Слава китайским солдатам. Учан: Кровавый путь. 48: 7-10].

瘦鹏. 士兵生活回忆录[J]. 武汉: 黄钟, 1935(4) [ШоуХу. 1935. Воспоминания о солдатской жизни. Ухань: Жёлтый колокол. 4: 31-41].

杨昌溪. 中国军人之伟大[M]. 上海: 金汤书店, 1938 [ЯнЧанси. 1938. Величиекитайскихсолдат. Шанхай: Изд-во «Цзиньтан». 121 с.].

杨殿林, 张玥.舆论视域下的抗日战争时期中国军人形象[J]. 洛阳: 洛阳师范学院学报, 2018(37) [Ян Дяньлинь, ЧжанЮэ. 2018. Образ китайских солдат во времяВойнысопротивленияяпонскимзахватчикамс точки зрения общества. Лоян: ВестникЛоянского педагогического университета. 37: 51-56].

杨宗禹. 粉碎日寇侵略中国的幻梦[J]. 上饶: 军人魂月刊, 1940(2) [Ян Цзунъюй. 1940. Разрушение мечты японских захватчиков. Шанжао: Ежемесячный журнал «Душа солдат». 2: 16-19].

雨天. 前线上的士兵[J]. 上海: 申报周刊, 1936(49)[ЮйТянь. 1936. Солдаты на фронте. Шанхай: Еженедельник «Шэньбао». 49: 38-41].

.张其昀. 中国军人魂[J]. 重庆: 杂志半月刊, 1939 (3) [ЧжанЦиюнь. 1939. Душа китайских солдат. Чунцин: Полумесячный журнал. 3: 13-15].

张瑞德. 抗战时期的国军人事[M]. 台北: 中央研究院近代史研究所, 1993 [ЧжанЖуйдэ. 1993. Национально-революционная армия во времяВойнысопротивленияяпонским захватчикам. Тайбэй: Исследовательский институт современной истории Академии Синика. 163 с.].

Получена / Received: 07.02.2021
Принята / Accepted: 15.02.2021

Humanity space *International almanac* VOL. 10, No 3, 2021: 450-467

DOI: 10.24412/2226-0773-2021-10-3-450-467

Кубизм Пикассо и экзо-экономика: Аналитическая живопись и Антропологическая политэкономия

В.П. Пономарёв

Горный институт, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»
119049, г. Москва, Ленинский пр-т, д. 6
Mining Institute, National University of Science and Technology "MISIS"
Leninskiy avenue, 6, Moscow 119049 Russia
e-mail: prof.ponomar@mail.ru

Ключевые слова: принципы кубизма Пикассо, образ национальной экономики, новое экономическое мышление.
Key words: principles of Picasso's cubism, image of the national economy, new economic thinking.
Резюме: Целостный взгляд на экономическую систему требует нового стиля экономического мышления. Искусство мыслит целостными образами, которые кубизм Пикассо трансформировал в аналитическую живопись. Автор объединяет эти принципы и определяет Экзо-экономику как дальнейшее развитие экономической теории в терминах антропологической политической экономии.
Abstract: A holistic view of the economic system requires a new style of economic thinking. Art thinks in holistic images, which Picasso's cubism transformed into analytical painting. The author combines these principles and defines Exo-Economics as a further development of economic theory in terms of Anthropological political economy.
[Ponomarev V.P. Picasso's cubism and exo-economics: Analytical painting and Anthropological Political Economy**]**

Состояние проблемы

Я не открою великой тайны, если сообщу вам, уважаемый читатель, что современная экономическая теория утонула во множестве критериальных показателей, которые целостно не характеризуют экономическую систему, даже если их называть «сбалансированной системой показателей». Мысль современного аналитика расползается по древу экономических знаний в бесформенную массу впечатлений и недосказанностей. Но ещё хуже, когда к этой проблеме подключаются квалиметристы, которые с помощью свода бальных оценок создают иллюзию целостного образа национальной экономики или Мир-системы (Подвойский, Лазарев, Утенков, 2013). На рациональном уровне

эта проблема решения не имеет, потому что объект наблюдения в виде системы: «экономика-социум-техника-человек-природа», не только чрезвычайно сложен и изменчив, но ещё и полианизоморфен. Объект состоит из разнородных субстанций, каждая из которых имеет свои глубокие корни происхождения и специфические законы эволюции.

Как их свести к целостному образу конкретной экономической системы? Это и есть ядро общей проблемы гуманитарно-естественного синтеза.

Идея решения проблемы

Для решения этой проблемы следует перейти от рационального уровня мышления к иррациональному, то есть чувственному (метафизическому) уровню мышления, которым владеет только искусство. Учёные слишком преувеличивают роль интеллекта, и сильно недооценивают эвристическую силу чувственного мышления. Таким мышлением в совершенстве владел Пабло Пикассо, создавший кубизм как аналитическую (ментальную) живопись. Моя идея состоит в том, чтобы использовать его принципы, которые он, кстати, нигде не опубликовал и их следует открывать заново в его картинах, а потом применять эти принципы для решения выше названной экономико-гуманитарной проблемы.

О кубизме темы «Война в Сирии», 2017 год

Для этого исследования озадачимся актуальной темой: Война в Сирии.

У Пикассо тема войны в кубистическом плане решена в «Гернике» (рис.1), а тема арабского мира - в «Алжирских женщинах» (рис. 2).

Это весьма популярные картины, но правильно ли мы их прочли и читаем? Не будем анализировать эстетику данных полотен, так как этому вопросу посвящено множество «компетентных» публикаций профессиональных искусствоведов. Мы будем просто считывать с картин, и анализировать ментальную информацию, которую записал Пикассо, читать картины как книги, точнее как египетские папирусы, пестрящие образами богов, людей, зверей и событий. При этом следует помнить, что европейцы читают тексты слева направо и сверху вниз, а арабы - справа налево и тоже сверху

вниз. Азиатские же народы, как правило, видят вертикальную перспективу, и поэтому читают сверху вниз. При этом их иероглифы так же, как символы Пикассо, являются образными, чувственными кодами восприятия внешнего мира. Это, казалось бы, малосущественная деталь, на самом деле, может изменить общий смысл картины на противоположный. При разном прочтении причинно-следственные связи и общий смысл картины оказываются разными.



Источник: ВИКИПЕДИЯ, Герника. Автор: Пабло Пикассо - https://ru.wikipedia.org/wiki/.

Рис. 1. Герника. Пикассо, холст, масло (1937)



Источник: ВИКИПЕДИЯ, Алжирские женщины. Автор: Пабло Пикассо - https://www.christies.com/.

Рис. 2. Алжирские женщины. Пикассо, Холст, масло (1955)

<u>В.П. Пономарёв / V.P. Ponomarev</u>

Герника

26 апреля 1937 года Пикассо и весь цивилизованный мир потрясла весть о том, что маленький испанский городок Герника (6000 жителей) «ассы люфтваффе» одномоментно стёрли с лица Земли. Такого хладнокровного массового убийства в XX веке ещё не было. Ясно, что гуманные и трепетные средства классической или импрессионистской живописи уже не могли передать это зверство. И Пикассо использовал своё изобретение аналитической живописи - кубизм.

Все полотно отображает одну большую комнату. Люди находятся дома, и в это время со всех сторон на них обрушивается смертоносное чёрное зло в виде извергающегося вулкана, дымящегося в оконном проёме слева, и Быка, олицетворяющего Дьявола - фашизм. Справа - чудовище, пожирающее человеческую плоть. Сверху, сквозь проломы крыши¸ льются снопы белого света, заживо испаряющие тела (предчувствие Хиросимы). От сильного взрыва образовался чёрный вакуум, выворачивающий суставы конечностей и деформирующий тела людей и животных. Женщина со свечой в вытянутой руке пытается отыскать, и не находит Спасителя (Лазарев, 2013).

В это время в Германии, также с зажжённым фонарём при свете дня, заглядывая во все тёмные углы города Пёстрая Корова, ищет Бога Ницшевский юродивый, которому Заратустра сообщил печальную новость − «Бог умер». Земля погружалась во мрак мировой войны.

За каждым символом картины стоит трагическая предыстория, и если зритель её не знает, он видит только то, что написано художником - изуродованные тела людей, животных и разрушенное жилище. И никакой эстетики. Но наше «культурологическое» прочтение одновременно обращено в ретроспективу (Везувий), текущий момент гибели людей (Герника), и в будущую возможную перспективу атомной войны (Хиросима), если Бог не вернётся к своему народу (Заратустра).

Все элементы сложились в целостную картину Пророчества и Нового Завета. Она не только о гибели Герники, но и об опасности, грозящей всему человечеству, теряющему веру в Любовь и Сострадание. Пикассо был глубоко верующим

человеком, отдавшим свой талант служению человечеству.

Алжирские женщины

Как истинный мачо, Пикассо страстно любил женщин. Со временем эта страсть переросла в манию, что нередко случается с сильными пожилыми мужчинами. На 64 году жизни он обратился к теме «Алжирские женщины», которую первым отобразил Делакруа (1834), затем Ренуар (1874), затем Матисс (одалиски, 1928-1954), и вот теперь - Пикассо (1954-55). Но гений Пикассо и в этом случае проявился с высокой гражданской позиции. Обыденная сцена в публичном доме, у Пикассо вырастает в анализ судьбы женщины Востока. Картина написана с большой долей здорового юмора. У ног одалиски лежит этюдник, кисти и альбом художника, оставленные им на время для сохранности. Сам же художник ринулся в гущу событий, в тот неистовый любовный угар, хаос «сплетенья рук, сплетенья ног», который происходит в центральной части картины (Ласкин, 2012). На втором плане в зеркале, из мельканья эротических элементов тел, складывается физиономия волка, выкатившего от удивления глаза. Такого он ещё не видел. Четвёртая одалиска несёт горячий кофе для подкрепления сил. У ног любовников стоит турецкий барабан, по которому большая нога художника отбивает ритм большой любви.

Этот эрос не должен застилать более серьёзное прочтение картины. (Художник пишет, мы читаем). Сначала прочтём, как европейцы, слева направо. Прекрасная женщина Востока (та, что в чалме и с кальяном, которая выше происходящего) является рабой любви и сидит в этом доме, как птица в клетке (о клетке нам сообщают многочисленные решётки справа и в середине картины).

Теперь прочтём глазами мужчины востока, то есть справа налево: Мир - это тюрьма, и только настоящий мужчина может дать женщине счастье любви, и сделать её пленительной госпожой.

Если говорить о картине в целом, то она создаёт образ судьбы восточной женщины, трактуемой, либо по европейским нравственным стандартам, либо по арабским национальным традициям. Согласитесь, уважаемый читатель, что арабская

трактовка более респектабельна. Возможно, поэтому один из высоких государственных чинов Катара приобрёл эту картину на аукционе Кристис (Нью-Йорк) за 179,4 млн. USD. Но, быстрее всего, бывший чиновник решил убрать из мировой торговли произведениями искусства это полотно, не приносящее славы арабским женщинам, тем более, что мусульмане вообще не используют изображения людей для украшения интерьеров.

Теперь перейдём к конструированию образа «Войны в Сирии».

Образ «Война в Сирии»

Война - это всегда горе и трагедия для народов, которые вовлечены в военный конфликт, особенно, когда воюют родственные народы одной цивилизации за догматы веры и традиции жизненного уклада.

Мусульмане воюют с мусульманами, и этой войне не видно конца. То в одном, то в другом регионе Ближнего Востока, вспыхивают всполохи рукотворного смертоносного пламени, которые человечеству удаётся на время погасить совместными усилиями миротворческих сил. Ирак, Иран, Кувейт, Ливия, теперь вот, Сирия.

Пламя джихада сжигает народы Африки, Юго-Восточной Азии, Океании, везде, где мусульманский мир борется за чистоту ислама, в понимании суннитов (80%), шиитов (15%), алавитов (1%) или других разновидностей этой религии.

Каждая религия считает себя истинной, а все остальные - неверными. Но перед Создателем все народы изначально одинаково правы. Правы иудаисты, католики и протестанты, создавшие Западную, личностную цивилизацию. Правы православные, сохраняющие соборные традиции византийской культуры. Правы индуисты, конфуцианцы, синтоисты, буддисты и дзен-буддисты, каждые по-своему гармонизирующие государственность и внутренний мир человека.

По своему правы и колдуны Вуду, когда они наводят ужас на обездоленных полунищих соотечественников, вибрируя своими индиго-черными зрачками на фоне грязно-голубых белков глаз с крап-лаковыми прожилками, плавающими в шоколаде мускулистых тел.

Жизнь мировых религий иррациональна и многообразна. Люди стремятся к счастью, но, вместо этого, сеют раздор и смерть. Почему над человечеством висит этот дамоклов меч войны?

О кубистическом погружении в тему: «Война в Сирии»

В свободное от преподавательской работы время, люблю заниматься живописью, то, как говорится мне и карты в руки. С*тавлю для себя задачу*: Изобразить войну в Сирии с помощью средств, изобретённых в живописи Пикассо (аналоги: «Герника» и «Алжирские женщины»). ские

Конечная цель: понять общие принципы построения целостного образа сложной разнородной системы - страны, на территории которой разворачиваются события крупного международного военного конфликта, для того, чтобы затем использовать их при построении целостного образа национальной экономики в геоэкономическом пространстве.

Первые образы, которые возникают в воображении: пустыня, верблюды, взрывы, изуродованные люди и животные, хаос, … По-видимому, это устойчивые стереотипы нашего детского ассоциативного мышления. Попробуем думать, как взрослые: Сирия, цивилизация Шумеров, пустыня, верблюды, моджахеды, автоматы Калашникова, боевые самолёты, разрывы снарядов, США, Россия.

Опус № 1 - «Верблюды, люди и война» (рис 3).

Получился «театр» военных действий, более похожий на Восточный ковёр:

Уважаемый читатель, я забыл вам сказать, что Пабло Пикассо работал «запоем», моментально создавая полотно за один сеанс, писал до тех пор, пока не будет завершена картина, так сказать, единым духом. Если мы в ходе нашего эксперимента хотим приблизиться к пониманию его символов и хода чувственного мышления, мы должны также быстро и до финиша писать свои «опусы». Пусть они будут неказистыми, главное - понять, что он думал и как он это делал, чтобы овладеть методом аналитической живописи для конструирования целого из базовых элементов.

Теперь посмотрим, что у меня получилось. Белый верблюд, охваченный предсмертным ужасом и потерявший свое

обыденное внутреннее благородство вместе с почвой, ушедшей из-под ног от мощного взрыва, вполне убедителен и кубистичен. Синий верблюд, распластанный по земле, по привычке тянет свою мёртвую голову к людям. Второй белый верблюд (собрат) пытается плюнуть в улетающий вдаль самолёт, только что сбросивший бомбу. Вокруг разлетаются бородатые головы, автоматы и остатки артефактов древней цивилизации. Зелёные звезды, как морские создания доисторического мира, колеблются маревом в перегретом и душном воздухе войны. Гильгамеш, сквозь призму времен, взирает на дело рук неразумных потомков. И всё это образует флаг нарождающегося мира Арабской Республики: белая, красная, чёрная полосы…. А в левом углу, рядом с тощим верблюжонком, прижавшемся к станку-качалке, рядовой [СУ]хов оставил на сохранение свой чайник, и, как обычно, полетел спасать свободу женщин Востока.

Этот мир полон прежних противоречий, которые тянутся длинными полосатыми лентами национальных цветов сильных мира сего. Вряд ли это придаёт региону устойчивости. Одна надежда, на «Свободную женщину Востока», опирающуюся на свои материнские инстинкты и взявшей в руки оружие. А в это время интересы США в образах «Осла демократов» и «Слона республиканцев», уши и хобот которых у меня проявились сами собой (подсознательно), продолжают витать в воздухе Сирии.

Получился весьма спорный вариант, в котором детские «страшилки Хэллоуина» мне изжить не удалось. Что ж, и Учителю не сразу удавалось передать всё то, что он задумывал. Пикассо выполнил пятнадцать эскизных полотен [знаменитый комплект из 15 версий: A, B, C и т.д., который периодически продаётся на аукционах единым пулом] прежде, чем дошёл до финиша. Надо пробовать, ещё и ещё, пока не получится воспроизвести главное - боль сирийской войны, тогда, возможно, и Радость мирного бытия этой страны проявится более зримо. Похоже, что это не просто игра в метафизику, а метафизический метод прогнозирования.

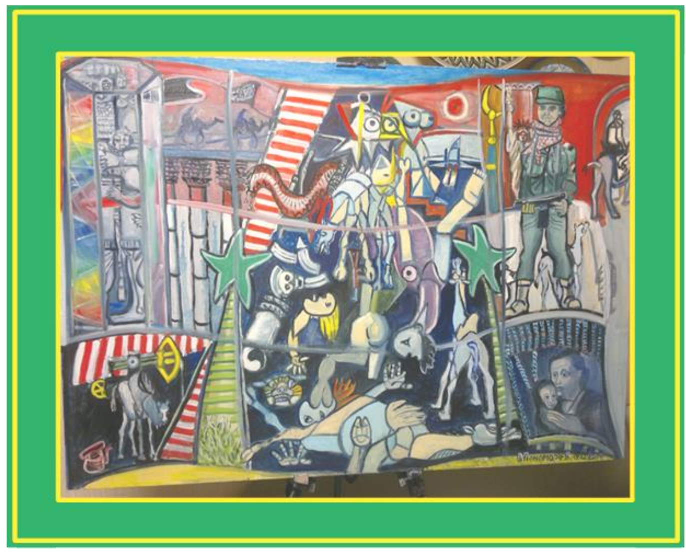


Рис. 3 - «Ковёр арабской войны», XXI век

Опус №2 - «Бесы в Сирии» (рис. 4)

Во второй итерации на картине проявляется нефть, заполняющая своей вязкой чернотой нижнюю треть полотна.

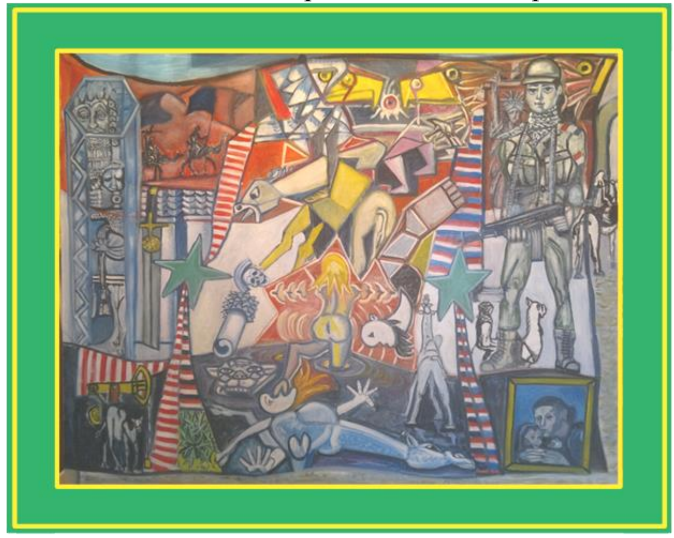


Рис. 4 - «Бесы в Сирии»

Козлоногая «секс-бомба» взрывается в центре нефтяной лужи, радуя свежестью впечатлений белый череп смерти. Становятся более явными грани интересов политических кругов США, России, и Сирии. Одним нужна сирийская нефть, (или её отсутствие на мировом рынке), другим - жизнь и благополучие братского народа. Вооружённая женщина становится более уверенной в своей победе, мирный караван добрался-таки до города. Композиция стала проще, деталей меньше. Это хороший признак, я продвигаюсь к цели. Но, чего-то существенного не хватает в этой картине? Нет реализма, только символы.

Опус №3 «Урок истории. Сирийские женщины» (рис. 5)

Идёт урок арабского языка в фойе исторического музея. Дети учатся писать слово «Мир», которое оказывается тождественным слову - «Аллах».

Слева - экраны мониторов показывают, что происходит за бортом этого оазиса мирной жизни. В открытое окно, как комета из враждебного космоса, влетает «месседж» жестокого военного времени. Виден разрушенный город, зияет проломленный купол мечети. В правом нижнем углу старик заинтересованно наблюдает за уроком женщины, и событиями в городе. А на возвышении от него отдыхает женщина-снайпер. Её руки изуродованы мужской ратной работой. Она играет с сыном, нарядилась царицей, женой египетского фараона. Сын в одежде Гильгамеша, как и Он прижимает львенка - символ государственности, и змею - символ мудрости. Статуя Гильгамеша, древнего покровителя этой земли, с удивлением и надеждой смотрит на мать и дитя. Дело его жизни будет продолжено, растёт новый Гильгамеш, Сирия станет Великой арабской страной.

Ну вот, кажется, финиш, лучше у меня уже не получится. Правда, от кубизма почти ничего не осталось. Надо проверить будет ли гармонировать то, что получилось, с тем, что есть у Пикассо. В своё время это испытание прошёл сам Пикассо, когда его полотна выдержали экзамен, будучи выставленными на обозрение искушённой испанской публики рядом с бессмертными творениями Франсиско Гойи и Эль Греко.

Установим и мы наших «Сирийских женщин» рядом с шедевром Пикассо «Алжирские женщины», благо, компьютер

позволяет это сделать. Проверим, получится ли диптих?

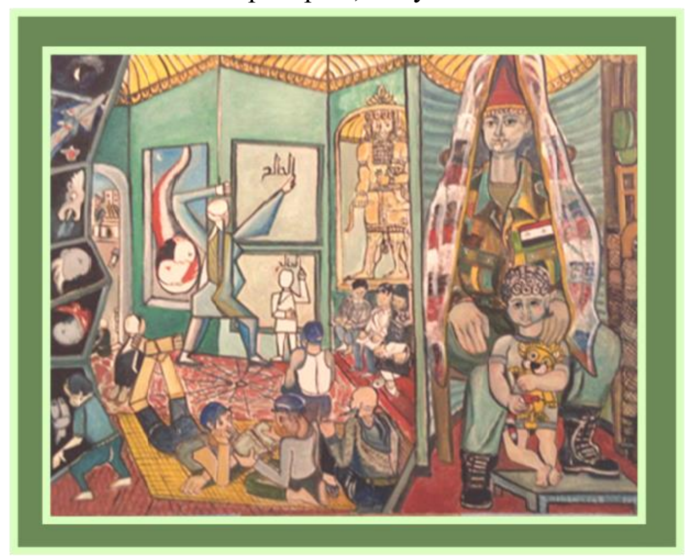


Рис. 5. «Урок истории. Сирийские женщины», 2017

Виртуальный диптих: «Арабские женщины - 2»

Вроде получилось. Конечно, колорит у моей картины другой, более мусульманский, и нет той гениальной контрастности, которая есть у Учителя, рис. 5.

При совмещении двух картин (рис. 2) и (рис. 5) можно говорить о том, что получим Виртуальный диптих - «Арабские женщины - 2»

Да, честно сказать, и кубизма у меня маловато, а реализма - через край. Трудно избавиться от жанровой живописи русских передвижников. Но главная цель достигнута: я стал лучше понимать творчество Пабло Пикассо и глубже проникать в тему моих экономических исследований.

Теперь самое время заняться современной экономической теорией.

Гамма-образ национальной экономики

Обобщим полученный опыт:

- вначале был хаос и общая идея его упорядочения;

- затем появились локальные образы, которые начали между собой конкурировать за право остаться в составе базовых элементов системы;

- затем они начали приобретать более точную специфику и объединяться в осмысленный текст существенного значения;

- затем эти «смыслы» приобрели самодостаточные формы (в экономическом смысле - способные воспроизводится, эволюционировать, они стали «капиталами»);

- и наконец, эти «смыслы» легли в общую большую целостную систему - картину.

С позиций решения нашей гуманитарно-экономической проблемы этот алгоритм может быть изображён в виде следующей схемы (рис. 7).

Здесь экономический капитал из моей Антропологической политэкономии я заменил физическим капиталом или «техникой», имея в виду основные фонды без субъективного ядра предпринимателей. Науку, искусство и религию я объединил в агрегат «Культура».

Экономика здесь «сидит» в агрегате «социум», из которого мы и выделяем её обобщённый «гамма-образ» с помощью процедуры агрегация-дезагрегация при преобразовании матриц. Сжать экономическую информацию, это значит, предельно её обобщить, не теряя возможности исследования глубинных структурных элементов, используя метод «Матрёшки». На схеме экономика производит потоки товаров и услуг, которые используют виды капиталов для своего воспроизводства. И этот процесс длится до тех пор, пока не будут накоплены диалектические противоречия между элементами и они снова не распадутся в хаос.

Если хаос контролировать, то он, как утверждают американские политтехнологи, становится управляемым. И они таки довели мир до этого состояния не естественным, а искусственным путём с помощью силовых политических методов, при этом убедились, что хаос контролировать невозможною, на то он и хаос. При этом авторы хаоса сами страдают, несут экономические и социальные потери в гораздо большей степени, нежели остальной мир.

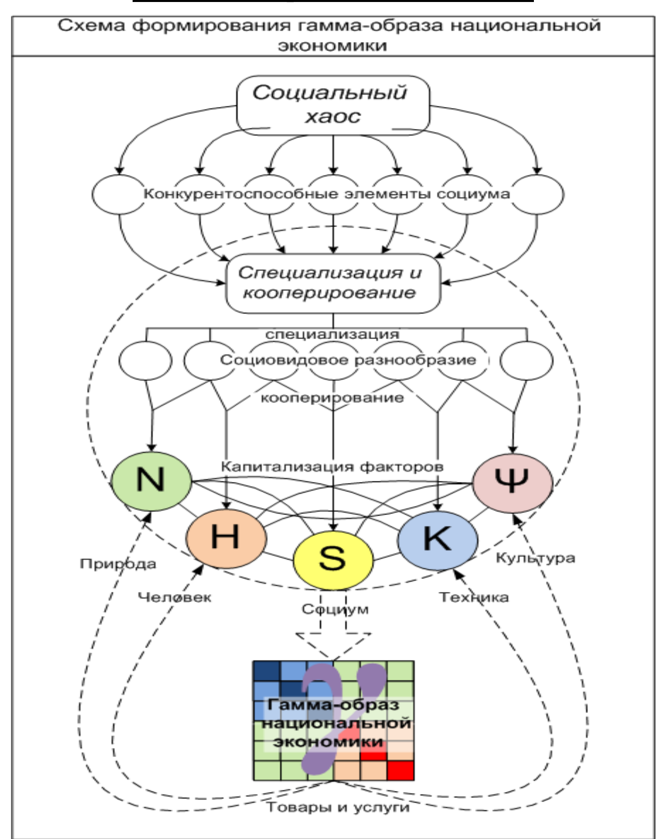


Рис. 7. Модель формирования образа экономики

Наши кубистические исследования упорядочивают и углубляют мысли, дела и информацию, которые уже накоплены человечеством (Пономарёв, 2020). Так обстоит дело и с образами национальных экономик, которые экономисты уже давно классифицируют по уровню развития (переделу сырья в готовые продукты), выделяя следующие отраслевые спецификации:

- аграрные или первичные (сельское хозяйство, добывающие отрасли) - γ1;
- индустриальные или вторичные (промышленность, строительство) -γ2;
- постиндустриальные или третичные (услуги) - γ3.

Мы добавляем к этим градациям ещё три:

- экологические или четвертичные - γ4;
- космические или пятеричные - γ5,

а начинаем ранжировать с первобытных или примитивных - γ0.

Распространим эти характеристики социумов (экономик) на все базовые структурообразующие элементы - природу, человека, технику и культуру, имея в виду, что в идеале все составляющие большой системы социум соответствуют друг другу (Понамарёв, 2019). Но, поскольку идеальных социумов не бывает, и они всегда содержат некую смесь из базовых элементов разного уровня развития, для реальных социумов и их национальных экономик мы будем получать некие комбинации базовых элементов и интегральные (целые или дробные) обобщённые оценки, табл. 1.

Таблица 1

Эталонные параметры уровней экономического развития

Уровень экономического развития (тип экономики)	Код	Обобщённая ранговая оценка уровня развития социума	Базовые маркёры гуманитарно-социального развития				
			Природа	Человек	Экономика	Техника	
			Ключевые ресурсы	ИЧР	ВВП на душу населения, тыс. USD ппс 2015	Технологический уклад	Тип экономического мышления
Примитивный	γ0	0	Природные ресурсы	менее 0,3	менее 2	0	Ω - коллективизм
Аграрный	γ1	1	Климат, земля, вода	0,3-0,5	от 2 до 8	1	Ω или α - частное предпринимательство
Индустриальный	γ2	2	Сталь, цемент, нефть	0,5-0,7	от 8 до 20	2	α или Ω - коллективизм
Постиндустриальный	γ3	3	Цветные металлы, полупроводники	0,7-0,8	от 20 до 40	3	α/Ω - смешанная система
Экологический	γ4	4	Видовое биоразнообразие	0,8-0,9	от 40 до 60	4	α/Ω
Космический	γ5	5	Титан, рений, другие космические материалы	более 0,9	более 60	5	α/Ω

Как показывают исследования, гамма-уровень (γ) экономического развития реальных экономик можно определять по формуле (1):

$$\gamma = \delta_\alpha \, Ln(ё/2000) + 0{,}5\delta_\Omega \, Ln(ё/414), \quad (1)$$

где: δ_α и δ_Ω - доли альфа- и омега-мышления при организации общественного производства по секторам экономики (этот аспект определяет государственная политика нации);

Ln - натуральный логарифм;

ё - ВВП на душу населения, исчисленный по паритету покупательной способности в USD 2015.

Апробация формулы (1) на данных официальной статистики даёт вполне правдоподобные результаты, табл. 2.

Таблица 2

Расчёт уровня развития ведущих национальных экономик по «гамма»-критерию

Страна	Код	ВВП на душу населения, USD ppp per capita	Структура ментальности субъектов		Ln ё		Уровень развития экономики
		ё=Y/P	δ(α)	δ(Ω)	α	Ω	γ
США	US	65281	70%	30%	3,5	2,5	3,2
Германия	DE	56052	50%	50%	3,3	2,5	2,7
Япония	JP	43236	30%	70%	3,1	2,3	2,5
Россия	RU	29181	30%	70%	2,7	2,1	2,3
Китай	CN	16785	30%	70%	2,1	3,7	2,0
Индия	IN	7034	70%	30%	1,3	1,4	1,3

Источник: Расчёты автора по GDP PPP per capita WB за 2019 год.

Так, Россия с γ=2.3 перешагнула индустриальный уровень развития (γ=2) и уже развивается как экономика постиндустриального уровня. Экономика США с γ=3.2 выходит на уровень экологической экономики. Экономики Германии с γ=2.7 и Японии с γ=2.5 находятся на постиндустриальном уровне развития. Экономика КНР с γ=2.0 завершила индустриальное развитие и начинает переход на постиндустриальный уровень. А экономика Индии с γ=1.3 только проходит на индустриальный уровень развития.

Опытные аналитики, наверняка заметили, что определение уровня экономического развития по нашему методу существенно уточняет внутреннее положение названных стран с позиций

существа реальных экономических отношений. Если раньше мы оперировали приблизительными качественными оценками уровня развития конкретных стран на интуитивном уровне, то сейчас определяем этот уровень с помощью чёткого алгоритма, который можно критиковать, но при этом оперировать альтернативными методами точных расчётов. Это важно для геостратегического планирования бизнеса на современном этапе цифровизации международных отношений.

Экзо-экономика

Теперь посмотрим на целостный образ Мир-системы как совокупности «гамма-образов» национальных экономик (рис. 8).

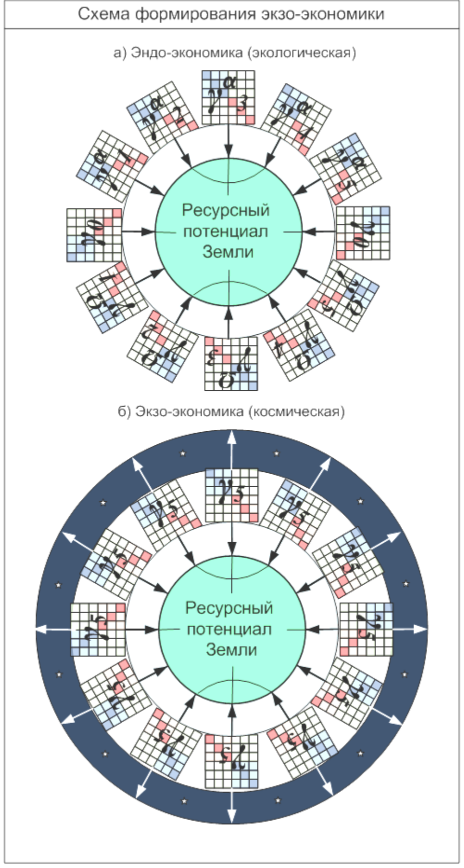


Рис. 8. Определение Экзо-экономики

Социально-экономическое развитие человечества перемещает конкуренцию наций за жизненно важные ресурсы из биосферы Земли (рис. 8а) в Ближний космос (рис. 8б). *Эндо-экономика,* выросшая на внутренних ресурсах Планеты, переходит на пятый уровень развития - *экзо-экономику*, ориентированную на неисчерпаемые энергетические и сырьевые ресурсы космоса. С этапа экзо-экономики мир становится экологически чистым в полной мере. При этом проблема перенаселения Земли исчезает сама собой, так как ёмкость жизненного пространства человека разумного расширяется до бесконечности (Абалкин, 2007).

И это время не за горами, оно наступит, по моему мнению, примерно через два столетия. До наступления этого исторического периода национальные экономики будут выравниваться в экономическом развитии и использовании глобального продукта на базе сотрудничества, освоения новых участков мирового океана при максимально возможной эффективности по охране окружающей среды. Этот глобальный процесс полностью ликвидирует почву для военных конфликтов, так как счастливые самодостаточные народы, бывшие аутсайдерами в начале текущего века, ускоренно переходят на высшие уровни социально-экономического развития. Сегодня этот процесс идёт полным ходом, из-за чего развитые страны теряют свои конкурентные преимущества, сверхдоходы, и поэтому ведут себя неадекватно. Грядёт структурная и идеологическая перестройка Западной цивилизации, конец старой Европы, и начало Европы нового тысячелетия. А поскольку Запад не привык к этой новой роли равной среди равных, с их стороны возможны попытки сохранить сложившийся столетиями порядок расстановки сил. В это время Россия, Китай и другие ядерные державы должны быть особенно бдительными, чтобы Библейский апокалипсический сценарий, не дай Бог, не состоялся.

ЛИТЕРАТУРА

Абалкин Л.И. 2007. Экономическая история СССР. М. Инфра-М. 496 с.

Подвойский В.П., Лазарев М.А., Утенков А.В. 2013. Учебно-профессиональный инфантилизм студентов: теория и практика. Саарбрюккен: LAP LAMBERT. 174 с.

Лазарев М.А. 2013. Освоение художественной культуры в профессиональном

становлении современного учителя: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Лазарев Максим Александрович; [Место защиты: Институт художественного образования Российской академии образования]. Москва, 2013. 211 с.: ил. РГБ OD, 61 13-13/990.

Ласкин А.А. 2012. Исторические процессы в развитии личности. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 1 (2): 335-341.

Пономарёв В.П. 2019. Фактор-капитал как ключевая категория экономического мышления XXI века. - Научно-аналитический журнал Наука и практика Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. 11 (2): 18-24.

Пономарёв В.П. 2020. Триединая структура мышления и ноономика. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 9 (3): 352-366.

Получена / Received: 28.10.2020
Принята / Accepted: 08.12.2020

О ЖУРНАЛЕ

Гуманитарное пространство (Гуманитарное пространство. Международный альманах = Humanity space. International almanac) издается с 2012 года. Публикует статьи, являющиеся результатом научных исследований. К печати принимаются оригинальные исследования, содержащие новые, ранее не публиковавшиеся результаты, обзоры, аналитические и концептуальные разработки по конкретным проблемам гуманитарных, и естественнонаучных наук.

Издание зарегистрировано в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2226-0773).

Выходит 4 номера в год, а так же дополнения в виде приложения к журналу.

Альманах представлен во многих базах данных и каталогах: Zoological Record (via Clarivate Analytics / Web of Science), ZooBank, EBSCO, ERIH PLUS, Genamics JournalSeek, Google Scholar, Интеллектуальная система тематического исследования наукометрических данных (ИСТИНА), Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), КиберЛенинкаи (Cyberleninka) и др.

В связи с Федеральным законом от 29 декабря 1994 г. № 77-ФЗ «Об обязательном экземпляре документов», экземпляры сдаются в «Российскую книжную палату / филиал ИТАР-ТАСС». Один экземпляр, остается в «РКП / филиал ИТАР-ТАСС», который является единственным источником Государственной регистрации отечественных произведений печати и отражения их в государственных библиографических указателях.

Издание поступает в основные фондодержатели РФ, перечень которых утвержден в законодательном порядке в соответствии с приказом Министерства культуры Российской Федерации от 29 сентября 2009 г. № 675 г. Москва «Об утверждении перечней библиотечно-информационных организаций, получающих обязательный федеральный экземпляр документов».

Осуществляется дополнительная адресная рассылка по территории РФ и Зарубежью.

ABOUT THE JOURNAL

Humanity space (Гуманитарное пространство. Международный альманах = Humanity space. International almanac) has been published since 2012. In it there are published the articles that are the scientific researches' results. Texts could be original research, containing new, previously unpublished results, surveys, analytical and conceptual manuscripts on specific issues of the humanities, natural and medical sciences.

Publication is registered in the ISSN International Centre in Paris (identification number printed version: ISSN 2226-0773).

The journal is published 4 issues per year, as well as additions to an annex to the journal.

Almanac is presented in many databases and directories: Zoological Record (via Clarivate Analytics / Web of Science), ZooBank, EBSCO, ERIH PLUS, Genamics JournalSeek, Google Scholar, Intellectual System of the Thematic Research of Scientific Metric Data (ISTINA), Russian Science Citation Index (RSCI), Cyberleninka etc.

In connection with the Federal Law of December 29, 1994 No 77-FZ “On Obligatory Copy of Documents”, copies shall be in “Russian Book Chamber / Branch ITAR-TASS”. One copy remains in “Russian Book Chamber / Branch ITAR-TASS” which is the only source of state registration of Russian printed publications, and their reflection in the state bibliographies.

The publication goes to major holders of the Russian Federation, the list of which is approved by law in accordance with the order of the Ministry of Culture of the Russian Federation dated 29 September 2009 Moscow No 675 “On approval of the lists of library and information organizations receiving federal mandatory copy of the documents”.

It is performed additional mailing in the Russian Federation and abroad.

Содержание // Contents

Алексеева Л.Л. О вокально-оперной студии Центрального Дома Учёных Российской академии наук. Часть I: Страницы истории
Alekseeva L.L. About the vocal and opera studio of the Central House of Scientists of the Russian Academy of Sciences. Part I: History Pages……………………………………………………… 239

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGICAL SCIENCES

Башмакова Е.О. Формирование навыков здоровьесбережения учащихся-саксофонистов в учреждениях дополнительного образования детей
Bashmakova E.O. Formation of health-preserving skills for saxophonist students in institutions of additional education for children……………………………………………………………. 253

Беккерман П.Б., Беккерман Т.Е. Проект «Музыкальный калейдоскоп» в российской палитре фестивально-конкурсного движения: от общего к частному
Bekkerman P.B., Bekkerman T.E. Creative development of children in piano lessons in the terms of additional education: actual problems and challenges……………………………………….. 260

Богомольный М.С. Педагогические принципы подготовки вокалистов (на примере Бельканто)
Bogomolny M.S. Pedagogical principles of training vocalists (on the example of Belcanto)……………………………………… 268

Володина Ю.В. Особенности занятий на духовых инструментах с детьми, имеющими бронхолегочные заболевания
Volodina Yu.V. Features of lessons on wind instruments with children with bronchopul-monary diseases………………………… 274

Вэй Л.Л. Роль музыки в этническом танце Китая
Wei L.L. The role of music in ethnic dance in China……………… 281

Костенкова Е.С. Музыкальное развитие детей как объект осмысления
Kostenkova E.S. Musical development of children as an object of comprehension…………………………………………………....... 290

Кошелев Е.В. Современные задачи развития финансовой грамотности и формирования готовности к предпринимательской деятельности у старшеклассников
Koshelev E.V. Modern problems of financial literacy development and formation of readiness for entrepreneurship among high school students……………………………………………………………... 297

Лазарев М.А. Теоретико-методологическая интеграция процессов в современной педагогике
Lazarev M.A. Theoretical and methodological integration of processes in modern pedagogy………………………………………. 301

Ласкин А.А. Условия воспитания подростков и молодежи в соблюдении условий безопасности при пандемии
Laskin A.A. Условия воспитания подростков и молодежи в соблюдении условий безопасности при пандемии……………... 327

Ли Л. Особенности реализации коуч-технологий в современной педагогике музыкального образования
Li L. Features of the implementation of coach technologies in modern pedagogy of music education……………………………… 338

Лю С.Х. О некоторых психолого-педагогических аспектах работы с детьми на начальном этапе обучения игре на фортепиано
Liu S.H. On some psychological and pedagogical aspects of working with children at the initial stage of learning to play the piano………………………………………………………. 343

Первый А.О. Специфика развития социально-культурного потенциала молодежи в учреждениях культуры
Pervyi A.O. The specifics of the development of the socio-cultural potential of young people in cultural institutions……….. 350

Сы Ц.Ю. Развитие и значение китайских фортепианных транскрипций в музыкальной педагогике КНР
Si J.Y. Development and Significance of Chinese Piano Transcriptions in Music Pedagogy of the People's Republic of China……………………………………………………… 357

Чжан С.Ц. Я.И. Мильштейн и традиции русской фортепианной школы
Zhang X.J. Ya.I. Milshtein and the traditions of the Russian piano school………………………………………………………… 363

Яо В. Современная ситуация китайской системы музыкального образования в сфере обучения игре на фортепиано
Yao W. The current situation of the Chinese music education system in the field of learning to play the piano…………………… 369

КУЛЬТУРОЛОГИЯ / CULTUROLOGY

Кравченко З.А. Восприятие культурной ситуации позднего застоя творческой интеллигенцией (на материале театральных дневников Виталии Фридман)
Kravchenko Z.A. Perception of the cultural situation of late stagnation by the creative intelligentsia (based on the theatrical diaries of Vitalia Fridman)………………………………………. 377

Стукалова О.В. Эпопея Р. Киплинга о мальчике из джунглей в американской и советской мультипликации: сравнение двух подходов к теме
Stukalova O.V. R. Kipling's epic about a jungle boy in the American and Soviet animation: a comparison of two approaches to the topic……………………………………………………... 383

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PHILOLOGICAL SCIENCES

Белых В.Н. Трагедия войны на уроках литературы в 10 классе (на примере стихотворений Михаила Панова «Огненное клеймо» и Иона Дегена «Безбожник»)
Belykh V.N. The tragedy of war in literature classes in grade 10 (for example, the poems of Mikhail Panov “The Firebrand” and Ion Degen “The Atheist”)………………………………………………. 401

Макаренко А.Н. «Тайна Соловков» Б.Л. Солоневича в формировании соловецкого текста русской литературы
Makarenko A.N. “The Mystery of the Solovki” by B.L. Solonevich in the formation of the Solovetsky text of Russian literature…………………………………………………………….. 411

Манчев А.Н. «Проблема самоидентификации героев русских романов XXI века: Е. Водолазкин, А. Иванов, А. Чудаков
Manchev A.N. The problem of self-identification of the heroes of Russian novels of the 21st century: E. Vodolazkin, A. Ivanov, A. Chudakov…………………………………………………………... 421

Поль Д.В., Марчук А.А. «Философия случая» в повести «Зона. Записки надзирателя» С.Д. Довлатова
Pole D.V., Marchuk A.A. “Philosophy of chance” in the story “The Zone: A Prison Camp Guard's Story” S.D. Dovlatov………... 428

Чэнь В. Человек на войне (по материалам китайской периодики 1937-1945 гг.)
Chen W. People in the war (on the basis of Chinese journals during 1937-1945)………………………………………………… 443

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ / PHILOSOPHICAL SCIENCES

Пономарёв В.П. Кубизм Пикассо и экзо-экономика: Аналитическая живопись и Антропологическая политэкономия
Ponomarev V.P. Picasso's cubism and exo-economics: Analytical painting and Anthropological Political Economy……...................... 450

О ЖУРНАЛЕ…………………………………………………………. 468
ABOUT THE JOURNAL…………………………………………….. 469